



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL - PPGEA



FERNANDA SEIDEL VORPAGEL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM PROFESSORES: DIÁLOGOS EMERGENTES
ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DA
COLÔMBIA**

RIO GRANDE - RS

2021

FERNANDA SEIDEL VORPAGEL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM PROFESSORES: DIÁLOGOS EMERGENTES
ACERCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL E DA
COLÔMBIA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cláudia da Silva Cousin

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Leidy Gabriela Ariza Ariza

RIO GRANDE - RS

2021

Ficha Catalográfica

V954e Vorpagel, Fernanda Seidel.

Educação Ambiental com professores: diálogos emergentes
acerca da práxis pedagógica na Educação Básica do Brasil e da
Colômbia / Fernanda Seidel Vorpagel. – 2021. 217 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio
Grande/RS, 2021.

Orientadora: Dra. Cláudia da Silva Cousin.

Coorientadora: Dra. Leidy Gabriela Ariza.

1. Educação Básica 2. Educação Ambiental 3. Práxis Pedagógica 4.
Transversalidade I. Cousin, Cláudia da Silva II. Ariza, Leidy Gabriela III.
Título.


CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

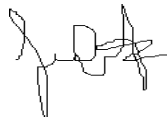
Fernanda Seidel Vorpapel

“Educação Ambiental com professores: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na educação básica do Brasil e da Colômbia”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



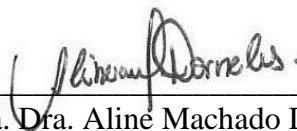
Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin
(PPGEA/FURG)



Profa. Dra. Leidy Gabriela Ariza Ariza
(PPGEA/FURG)



Profa. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt
(FURG)



Profa. Dra. Aline Machado Dorneles
(FURG)



Profa. Dra. Rosângela Inês Matos Uhmman
(UFFS)

*“É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera.
Esperança é se levantar,
esperança é ir atrás, esperança é
construir, esperança é não desistir!
Esperança é levar adiante,
esperança é juntar-se com outros
para fazer de outro modo...”*

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida!

Em primeiro lugar a Deus, pela vida, força e luz guiando meus passos para tornar possível esta caminhada, que ele continue me guiando pelos caminhos que devo seguir.

Ao meu querido noivo, pelo amor, pela compreensão da distância física e pelo apoio incondicional. Obrigada por estar sempre ao meu lado, compartilhando sonhos e realizações.

A minha família, pelo incentivo e por compreender minhas escolhas e ausências nos momentos em que estive envolvida com esta pesquisa.

A minha orientadora, Prof^ª. Dra. Cláudia da Silva Cousin, pelo apoio, pela competência, pelo entusiasmo, pela dedicação e pela leitura atenta. Agradeço por caminhar ao meu lado, gratidão por tudo. Aprendo muito com você!

À coorientadora, Prof^ª. Dra. Leidy Gabriela Ariza Ariza, agradeço por estar ao meu lado, por ter me recebido em Bogotá e por acompanhar e contribuir com os seus saberes na minha constituição como pesquisadora e professora. Agradeço, também, ao grupo de pesquisa Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias de la naturaleza (ALTERNACIENCIAS) e à Universidade Pedagógica Nacional (UPN), por me permitirem tantas aprendizagens.

Aos professores das escolas de Educação Básica do Brasil e da Colômbia, participantes da pesquisa. Agradeço imensamente pelo acolhimento e participação neste estudo.

Aos professores integrantes da banca de qualificação e de defesa desta dissertação: Prof^ª. Dra. Aline Machado Dorneles, Prof^ª. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt, Prof^ª. Dra. Rosângela Inês Matos Uhmman. Gratidão pelos saberes compartilhados!

A minha amiga Rafaela, pelo incentivo e pelo companheirismo em Rio Grande, você tornou os dias mais leves e alegres, ajudando-me a suportar a saudade de casa. Obrigada por tanto! Gratidão pela amizade leal.

À Universidade Federal do Rio Grande - FURG e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos funcionários, professores, colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA).

Ao grupo de pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), agradeço pelos diálogos profícuos e pela amizade.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM), pelas partilhas de leituras e aprendizagens. Agradecimento especial à professora Maria do Carmo Galiuzzi, pelas conversas e pelos cafés na sala do CEAMECIM.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart, por me possibilitar vivenciar a prática profissional docente e (re)construir meus saberes e fazeres na docência.

A todos que de uma ou de outra forma contribuíram para a realização desta pesquisa, minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Este estudo está embasado pela pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica e hermenêutica, tendo como questão de pesquisa: o que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas narrativas acerca do contexto escolar brasileiro e colombiano? Os objetivos tratam de compreender como a Educação Ambiental Crítica e Transformadora se mostra nas escolas da Educação Básica, em diferentes lugares socioespaciais no Brasil e na Colômbia; entender como os professores trabalham a Educação Ambiental no cotidiano escolar; investigar qual a base teórica que fundamenta a ação do professor em sua práxis; e, compreender quais são os desafios da Educação Ambiental na escola. Desse modo, o corpus da pesquisa consiste em entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) com nove professores, que atuam em escolas localizadas em diferentes lugares socioespaciais, a saber: três professores de São Paulo das Missões - RS (Brasil), três professores do Rio Grande - RS (Brasil) e três professores de Bogotá (Colômbia). O diário de registros da pesquisadora também consiste em uma ferramenta de análise. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016), para a interpretação dos dados produzidos, a partir das entrevistas narrativas. Dessas compreensões, emergiram as seguintes categorias finais: “Entre querer e fazer da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica” e “A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”. A pesquisa, a partir da ATD, elucidou questões da práxis de Educação Ambiental no cotidiano escolar, a exemplo: a discrepância entre os querer e fazer da Educação Ambiental Crítica na escola; a incongruência epistêmica na práxis; a Educação Ambiental Crítica e Transformadora é aquela que tem a realidade do contexto ambiental como mediadora do processo dialógico educativo, sendo os problemas socioambientais temas emergentes na relação dialógica com o cotidiano dos alunos. Para que se potencialize a práxis de Educação Ambiental, na perspectiva crítica e transformadora, é indispensável: ambientalizar os currículos da Educação Superior; institucionalizar a práxis de Educação Ambiental a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; potencializar a formação inicial e continuada de professores; investir em projetos escolares articulados com a sociedade em geral; viabilizar a práxis na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transversalidade e primar por políticas públicas que, de fato, visem uma sociedade mais justa e sustentável. Desse modo, a relevância social desta pesquisa consiste em potencializar e instrumentalizar a práxis de Educação Ambiental Crítica e Transformadora no cotidiano escolar, por meio da formação de professores, tanto no Brasil como na Colômbia.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Ambiental. Práxis Pedagógica. Transversalidade.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE).

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación de maestría, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental, de la Universidad Federal del Rio Grande - FURG, en la línea de investigación Educación Ambiental: Enseñanza y Formación de Educadores. Este estudio se basa en una investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico y hermenéutico, con la pregunta de investigación: ¿qué es lo que se muestra en la Educación Ambiental Crítica y Transformadora en las narrativas del contexto escolar brasileño y colombiano? Los objetivos son: comprender cómo la Educación Ambiental Crítica y Transformadora se muestra en las escuelas de Educación Básica, en diferentes lugares socioespaciales de Brasil y Colombia; comprender cómo los maestros trabajan con la Educación Ambiental en la rutina escolar; investigar la base teórica que subyace a la acción del docente en su praxis; y comprender cuáles son los desafíos de la Educación Ambiental en la escuela. Así, el cuerpo de la investigación consiste en entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) a nueve profesores, que trabajan en escuelas ubicadas en diferentes lugares socioespaciales, tres profesores de São Paulo das Missões (Brasil), tres profesores del Rio Grande (Brasil) y tres profesores de Bogotá (Colombia). El libro de registro del investigador también consta de una herramienta de análisis. Se utilizó el Análisis Textual Discursivo (ATD), de Moraes y Galiazzi (2016), para interpretar los datos producidos, a partir de entrevistas narrativas. De estos entendimientos surgieron las siguientes categorías finales: "Entre deseos y acciones de Educación Ambiental: diálogos emergentes sobre la praxis pedagógica en Educación Básica" y "Formación docente inicial y continua: proyectos escolares como posibilidad de transversalización de la Educación Ambiental". La investigación, basada en el ATD, esclareció cuestiones de la praxis de la Educación Ambiental en la vida diaria escolar, por ejemplo: la discrepancia entre los deseos y acciones de la Educación Ambiental Crítica en la escuela; incongruencia epistémica en la praxis; la Educación Ambiental crítica y transformadora es aquella que tiene la realidad del contexto ambiental como mediador del proceso educativo dialógico, con problemáticas socioambientales temáticas emergentes en la relación dialógica con la cotidianidad de los estudiantes. Para potenciar la praxis de la Educación Ambiental, en la perspectiva crítica, es fundamental: ambientalizar los planes de estudio de la Educación Superior; institucionalizar la praxis de Educación Ambiental a partir del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela; mejorar la formación inicial y continua del profesorado; invertir en proyectos escolares articulados con la sociedad en general; viabilizar la praxis desde la perspectiva de la interdisciplinariedad y/o transversalidad y sobresalir en políticas públicas que de hecho apuntan a una sociedad más justa y sostenible. Así, la relevancia social de esta investigación consiste en potenciar e instrumentalizar la praxis de la Educación Ambiental Crítica y Transformadora en la rutina escolar, a través de la formación de docentes, tanto en Brasil como en Colombia.

Palabras Clave: Educación Básica. Educación Ambiental. Praxis Pedagógica. Transversalidad.

Línea de Investigación: Educación Ambiental: Docencia y Formación de Educadores (EAEFE).

ABSTRACT

The present work is the result of a master's research, developed in the Graduate Program in Environmental Education, at the Federal University of Rio Grande - FURG, in the line of research Environmental Education: Teaching and Training of Educators. This study is based on qualitative research with a phenomenological and hermeneutic approach, with the research question: what is it that is shown in Critical and Transformative Environmental Education in the narratives of the Brazilian and Colombian school context? The objectives are: to understand how critical and transformative Environmental Education is shown in Basic Education schools, in different socio-spatial places in Brazil and Colombia; understand how teachers work with Environmental Education in the school routine; investigate the theoretical basis that underlies the teacher's action in his/her praxis and understand what are the challenges of Environmental Education in the school. Thus, the corpus of the research consists of narrative interviews (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008) with nine teachers, who work in schools located in different socio-spatial places, namely: three teachers from São Paulo das Missões (Brazil), three teachers from Rio Grande (Brazil) and three teachers from Bogotá (Colombia). The researcher's logbook also consists of an analysis tool. Moraes and Galiazzi (2016) Textual Discourse Analysis (ATD) was used to interpret the data produced, based on narrative interviews. From these understandings, the following final categories emerged: "Between wants and actions of Environmental Education: emerging dialogues about pedagogical praxis in Basic Education" and "Initial and continuing teacher education: school projects as a possibility to mainstream Environmental Education". The research, based on the ATD, elucidated issues of Environmental Education praxis in school daily life, for example: the discrepancy between the wants and actions of Critical Environmental Education at school; epistemic incongruence in praxis and critical and transformative Environmental Education is one that has the reality of the environmental context as a mediator of the educational dialogical process, with socio-environmental problems emerging themes in the dialogical relationship with the students' daily lives. In order to potentiate the praxis of Environmental Education, in the critical perspective, it is essential: to environmentalize the curricula of Higher Education; institutionalize Environmental Education praxis based on the school's Political Pedagogical Project (PPP); enhance initial and continuing teacher training; invest in school projects articulated with society in general; making praxis feasible from the perspective of interdisciplinarity and/or transversality and excel in public policies that in fact aim for a more just and sustainable society. Thus, the social relevance of this research consists of enhancing and instrumentalizing the praxis of critical and transforming Environmental Education in the school routine, through the training of teachers, both in Brazil and in Colombia.

Keywords: Basic Education. Environmental Education. Pedagogical Praxis. Transversality.

Line of Research: Environmental Education: Teaching and Training of Educators (EAEFE).

LISTA DE SIGLAS

ALTERNACIENCIAS - Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias de la naturaleza

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAMECIM - Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande

CIEAS - Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental

CIPEA - Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEAs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EA - Educação Ambiental

EAEFE - Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)

EaD - Educação a Distância

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IC - Iniciação Científica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MINTER - Ministério do Interior

MMA - Ministério do Meio Ambiente

ONGs - Organizações Não-Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PPGs - Programas de Pós-Graduação

PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAEs - Projetos Escolares Ambientais

PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

ReBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

SISNAMA - Sistema Nacional de Meio Ambiente

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

UPN - Universidade Pedagógica Nacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Retrato de casamento.....	27
FIGURA 2 - Retrato de casamento.....	27
FIGURA 3 - Correntes Pedagógicas (SAUVÉ, 2005).....	52
FIGURA 4 - Mapa de localização das cidades em que se situam as escolas.....	76
FIGURA 5 - Unitarização.....	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perguntas que embasarão a entrevista dialogada.....	75
QUADRO 2 - Professores participantes.....	77
QUADRO 3 - Processo de categorização.....	81
QUADRO 4 - Resumo e palavras-chave da categoria “Entre querer e fazer da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica”.....	82
QUADRO 5 - Resumo e palavras-chave da categoria “A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 NARRATIVA DAS VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	21
2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	31
2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	31
2.2 ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL	40
2.3 ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA – BOGOTÁ.....	45
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UM CAMPO SOCIAL E POLÍTICO.....	49
3.1 DIÁLOGOS SOBRE AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	49
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA.....	61
4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD).....	65
5 O CONTEXTO/CAMPO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
5.1 O PROCESSO REALIZADO PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA.....	69
5.2 O CORPUS DA PESQUISA E OS TEMPEROS METODOLÓGICOS.....	72
5.3 OS SUJEITOS PESQUISADORES PARTICIPANTES.....	75
5.4 O EXERCÍCIO DE ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD).....	79
6 ENTRE QUERERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIÁLOGOS EMERGENTES ACERCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	84
6.1 ENTRE QUERERES E FAZERES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA.....	85
6.2 O PERTENCIMENTO COMO ELEMENTO BASILAR NA CONSCIENTIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	95
7 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: OS PROJETOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE TRANSVERSALIZAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122

REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE 1 - PROJETO DE MOBILIDADE ACADÊMICA.....	136
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
APÊNDICE 3 - ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....	144
ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	215

INTRODUÇÃO¹

A presente pesquisa decorre das vivências e dos constantes estudos, em especial, pelas inquietações que a temática ambiental me causa. Sempre me perguntei por que não avançamos de forma significativa na questão holística de ambiente, para alcançar uma sociedade ética, justa e sustentável. Você já pensou nisso? O que estaria faltando ou sobrando? A corrente holística é uma das maneiras de se conceber e praticar a Educação Ambiental diante da multiplicidade de propostas conceituais que são abordadas por autores como Layrargues e Lima (2014) e Sauvé (2005). Essa corrente leva em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais, como também das diversas dimensões do sujeito que se relaciona com essas realidades, da globalidade e da complexidade de seu “ser-no-mundo” (SAUVÉ, 2005). Nesta pesquisa, a concepção de Educação Ambiental Crítica e Transformadora (LOUREIRO, 2006) embasa a discussão acerca da práxis do professor², por se entender que a perspectiva crítica apresenta elementos que potencializam a Educação Ambiental para uma sociedade justa e igualitária.

Desse modo, posso adiantar que a pesquisa se concentra no campo educacional, por ser a área profissional por mim escolhida, e tem como problema de pesquisa, a seguinte questão: o que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas narrativas acerca do contexto escolar brasileiro e colombiano? Os objetivos tratam de: compreender como a Educação Ambiental Crítica e Transformadora se mostra nas escolas da Educação Básica, em diferentes lugares socioespaciais³ no Brasil e na Colômbia; entender como os professores trabalham a Educação Ambiental no cotidiano escolar; investigar qual a base teórica que fundamenta a ação do professor em sua práxis e compreender quais são os desafios da Educação Ambiental na escola.

Nesse sentido, este texto apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande -

¹ A introdução está escrita na primeira pessoa do singular porque é fundamentada a partir das narrativas sobre minhas experiências vividas.

² Tendo em vista a padronização textual, optou-se, de forma geral, pela escrita das palavras no gênero masculino. Ressalta-se que nem todos os sujeitos se compreendem e se identificam com o gênero masculino e/ou o gênero feminino. Desse modo, ao longo da tessitura, a maioria das palavras linguisticamente classificadas no gênero masculino devem ser entendidas para além do conceito restrito, em respeito e apoio a *todes* gêneros.

³ Sociespacial sem hífen é usado na perspectiva dos estudos, inaugurado por Souza (2007) e estudado por Catalão (2011), que entendem não ser mais adequada a grafia sócio-espacial. Artigo disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/597/1226>.

FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. Cabe destacar que a linha de pesquisa está centrada em contextos educativos, com ênfase na ação e na formação prático dos docentes. Por meio do processo de pesquisa e da formação de educadores ambientais, discute os aspectos identitários e os saberes da docência, as redes de aprendizagem e a constituição de professores, como modo de compreensão do campo educativo-pedagógico, sobre as demandas ambientais emergentes na sociedade atual⁴.

O estudo considera, também, a Mobilidade Acadêmica vivenciada na Universidade Pedagógica Nacional (UPN), na Colômbia - Bogotá. Essa que foi oportunizada por meio de Edital de Mobilidade Discente da Pós-Graduação – 2019, no âmbito da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP/FURG), a partir de seleção de projetos submetidos pelos discentes da FURG. A atividade de mobilidade se destinava à qualificação dos pós-graduandos da FURG e, também, para o processo de internacionalização dos programas de pós-graduação (PPGs). Compreendo que a Mobilidade Acadêmica é primordial na pesquisa de cada sujeito para adensar a compreensão e a discussão dos problemas de pesquisa propostos, avançando em novos entendimentos de ser-e-estar-no-mundo no sentido heideggeriano.

A mobilidade teve a duração de um mês, o que me permitiu, mediante planejamento prévio, visitas às escolas de Educação Básica, e conhecimento acerca dos Projetos Escolares Ambientais (PRAEs) obrigatórios de algumas escolas da rede pública e privada, em Bogotá. Esse movimento, durante o primeiro ano de mestrado, possibilitou-me novas compreensões acerca das questões de Educação Ambiental, bem como, ampliou os meus horizontes de saberes, em todos os sentidos.

A construção do problema de pesquisa está associada a minha história de vida, principalmente porque durante a graduação participei ativamente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de Iniciação Científica (IC). As experiências da graduação foram importantes na produção e no desenvolvimento da formação para com os estudos das questões ambientais. Desde a graduação já me desafiava a ensaiar, a partir das práticas vivenciadas e escritas que materializassem os pensamentos e as ações em palavras. As tessituras, sempre que possível, foram problematizadas no coletivo, a exemplo, em eventos.

A pesquisa está organizada de forma que, primeiramente, apresento a trajetória de vida que me leva aos estudos da práxis de Educação Ambiental, no capítulo intitulado, “**Narrativa**

⁴ Fonte base: página do programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) disponível em: <https://educacaoambiental.furg.br/pesquisa/linhas-de-pesquisan.html>.

das vivências no processo de constituição da pesquisadora em Educação Ambiental". Nesse capítulo, a partir dos fundamentos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), apresento perspectivas de vida que fundamentam a abordagem de ciência que trago nesta pesquisa. De forma implícita, trago meus entendimentos sobre a racionalidade científica, compreendendo que não só o exercício abstrato e/ou o pensamento dominante é válido. Destaco que a dissertação não assume, na íntegra, a pesquisa narrativa como perspectiva teórica e metodológica. No capítulo de abertura da pesquisa, o sentido da narrativa está em contar e recontar minhas experiências para fundamentar e articular o problema de pesquisa. Problematizo, intrinsecamente, os agentes sociais envolvidos e os objetivos, as concepções e os interesses relacionados, que assumo como educadora ambiental.

Em seguida, no segundo capítulo, apresento a trajetória da Educação Ambiental que diz respeito aos: **"Percurso histórico da Educação Ambiental"**; **"Estudo das Políticas Públicas de Educação do Brasil"** e **"Estudo das Políticas Públicas de Educação da Colômbia – Bogotá"**, sendo que, no último item, apresento, como síntese, algumas considerações sobre a política pública em Educação Ambiental nos Países latino-americanos, Brasil e Colômbia. Entendo que a fundamentação teórica se faz necessária para compreender o campo da Educação Ambiental na Educação Básica e, assim, poder realizar descrições, análises e interpretações, que balizam meus argumentos e concepções, defendidas nesta pesquisa.

Na sequência, traz-se o terceiro capítulo, em que, no item 3.1, apresento: **"Diálogos sobre as perspectivas pedagógicas da Educação Ambiental"**, abordando a diversidade de concepções do campo social e político da Educação Ambiental, que pode fundamentar a práxis pedagógica. Defendo a concepção de Educação Ambiental Crítica e Transformadora (LOUREIRO, 2006), a partir dos pressupostos de Freire (2019). Entendo que essa concepção tem um potencial que pode possibilitar a mudança das nossas relações sociais e, a partir disso, a Educação Ambiental que vivemos. Acredito que todas as correntes de Educação Ambiental (SAUVÉ, 2005) são válidas e têm sua importância em cada contexto socioespacial. Enfatizo que problematizar as concepções teórico-metodológicas é primordial na luta pelo enfrentamento do retrocesso, do silenciamento e do enfraquecimento da Educação Ambiental em todos os aspectos, principalmente como política pública.

Os caminhos metodológicos que assumi para esta pesquisa são apresentados no quarto capítulo. Desse modo, diálogo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, na perspectiva fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011), pois me permite compreender e adensar o problema de pesquisa. Apresenta-se, ainda, na metodologia, a **"Análise Textual Discursiva"**

(MORAES; GALIAZZI, 2016), como método de análise para a produção e problematização dos dados que, por meio da produção dos metatextos, permite aprofundar a compreensão do problema de pesquisa e compor novas possibilidades acerca da Educação Ambiental, em contexto educacional.

Na sequência, no quinto capítulo, intitulado **“O contexto/campo da realização da pesquisa”**, apresento o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, sob quais perspectivas faço minhas argumentações e ponderações acerca da Educação Ambiental, com olhar voltado para a Educação Básica. Dialogo sobre como se deu **“o processo realizado para a mobilidade acadêmica”**, que considero fundamental para esclarecer algumas possíveis dúvidas que possam surgir para quem se interesse em movimentos de intercâmbio estudantil.

Esse mesmo capítulo, também, destina-se à discussão do processo de análise dos dados da pesquisa, a partir de entrevistas com nove professores da Educação Básica que atuam profissionalmente em escolas, no Brasil e na Colômbia. Destaco que a realização das entrevistas, no processo laboral, deslocou-se da entrevista semiestruturada, pensada inicialmente, para a entrevista narrativa. Apresento, também, os sujeitos participantes da pesquisa, pois cada professor tem uma importante história de vida, que ao meu ver, precisa ser considerada, explicitada e valorizada. Ainda, de acordo com o quinto capítulo, no item 5.4, intitulado **“O exercício de análise dos dados a partir da Análise Textual Discursiva”**, apresento detalhadamente a forma como conduzi o processo de análise, do qual emergiram as duas categorias finais, que deram origem aos metatextos.

No sexto capítulo, **“Entre querer e fazer da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica”**, apresento o primeiro metatexto, o qual foi desenvolvido a partir de elementos que emergiram nas entrevistas narrativas. O metatexto discute a relação existente entre o querer e o fazer Educação Ambiental na Educação Básica. Problematiza, a exemplo, o que é a Educação Ambiental, a relação do ser humano com a natureza, a conscientização ambiental a partir do diálogo, as dificuldades encontradas na docência, a interdisciplinaridade e a transversalidade como possibilidades de se fazer Educação Ambiental no cotidiano escolar.

Já, o último capítulo é referente ao segundo metatexto, intitulado **“A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”**. Nesse texto, apresento a formação inicial, continuada e os projetos escolares, como sendo os três eixos para transversalizarmos e potencializarmos a Educação

Ambiental Crítica no cotidiano escolar. Nesse metatexto emergem particularidades da práxis e da Educação Ambiental, visto a complexidade desses dois universos.

Por fim, exponho compreensões do que se mostrou na pesquisa, problematizo as aprendizagens que o processo me possibilitou. Destarte, convido você, querido leitor, a adentrar na leitura de cada capítulo apresentado, pensando nos sentidos atribuídos ao seu lugar de pertencimento, na perspectiva fenomenológica, em busca pelo conhecimento de ser-e-estar-no-mundo. Da tradução dos sentidos e significações do olhar, sem estabelecer o veredito do acerto ou do equívoco, do que é verdadeiro ou falso.

1 NARRATIVA DAS VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Leitor, atente-se! Este é um capítulo narrativo (auto)biográfico e, por isso, peço licença para me dirigir a você na primeira pessoa do singular. Adianto que esta pesquisa, por vezes, foge das normas de escrita padrão do meio acadêmico. Ah, mas por quê isso? Porque está recheada da minha essência de vida, das minhas experiências, das minhas inquietações e dos meus saberes e fazeres na docência.

Nesse sentido, para construir este capítulo inicial, bebo das fontes da pesquisa narrativa, que ainda é, no meu ver, uma teoria metodológica em construção e desenvolvimento. Compreendo que a mesma é desafiadora, porque me convida a um retorno reflexivo em relação as minhas vivências, para construir a partir dessas, múltiplas significações para pensar a pesquisa na ação e na formação. O interesse pela pesquisa narrativa, no meu caso, é porque ao levar em consideração a experiência do sujeito ontológico, penso que podemos avançar para uma educação mais comprometida com a vida, construindo a sociedade em que queremos viver.

Destaco a experiência do sujeito ontológico⁵, porque na relação entre pessoas, por exemplo, existe sempre uma interação. Para Cerbone (2013), a interação acontece mesmo diante da recusa à saudação. Para o autor, o modo de relação com um objeto difere da relação com uma pessoa, ou seja, para minha xícara não faz diferença de como a uso ou a lavo. No entanto, ao tratarmos da relação entre sujeitos, sempre há interação, pois “toda vez que eu encontro outro ente humano, o quer que eu faça “significa algo”” (CERBONE, 2013, p. 215).

Os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa, em especial neste momento, são fundamentados na perspectiva de Clandinin e Connelly (2015). Reconheço a diversidade de abordagens nos estudos que se centram no campo de pesquisa (auto)biográfica. A dimensão da pesquisa (auto)biográfica, com múltiplas significações em diferentes grupos de pesquisa, vem ampliando princípios teórico-metodológicos que contribuem para a expansão e a consolidação desse campo. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011), não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às experiências e aos sentidos que antes não tinham, como constroem a

⁵ O aprofundamento teórico-metodológico da questão ontológica do “ser” é apresentado no quarto capítulo, nesta dissertação, pois o ser-e-estar-no-mundo, no sentido heideggeriano, bem como a abordagem fenomenológica (BICUDO, 2011), dialogam com o todo da pesquisa, ou seja, tanto no capítulo introdutório da narrativa, como nos metatextos que emergiram da ATD.

consciência histórica de si e de suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a ideia é mostrar a pesquisa narrativa pelo contar da minha própria narrativa e pela maneira de entender e fazer pesquisa narrativa, a partir da experiência de vida como objeto de investigação.

Você leitor, neste momento, provavelmente está pensando em como a narrativa da minha experiência vivida e contada pode contribuir para a constituição do ser professor e educador ambiental, não tendo a possibilidade de separar um do outro. A questão que está posta se concentra no fato de ir além da repetição da teoria, hoje muito presente na academia. A contribuição da pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e de relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que somem ao conhecimento na área (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

O que fazem os pesquisadores narrativos? Essa pergunta, feita por Clandinin e Connelly (2015), problematiza o sentido do lugar fundacional de Dewey, em que as concepções são pessoal e social (interação); passado e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Nesse conjunto, a pesquisa narrativa é acompanhada pelo espaço tridimensional, sendo a temporalidade, o pessoal/social e o lugar,

[...] este conjunto de termos cria um espaço tridimensional para a investigação narrativa, com a temporalidade ao longo da primeira dimensão, o pessoal e o social ao longo da segunda dimensão e o lugar ao longo da terceira. Utilizando esse conjunto de termos, qualquer investigação em particular é definida por este espaço tridimensional: os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequência de lugares (CLANDININ, CONNELLY, p. 85).

Desse modo, o espaço tridimensional constitui a minha narrativa sobre as experiências vividas, sendo importante destacar que a interpretação sobre os fenômenos vivenciados está em constante transformação. Nesse sentido, vem a minha memória um ateliê, que não é somente um lugar socioespacial, mas é um lugar carregado de sentidos e significados, em especial, para os sujeitos que vivem a experiência do ateliê profissionalmente. Adianto que não trabalho em um ateliê, apenas me desafio, por vezes, a fazer um crochê, uma costura, uma pintura e, principalmente, admirar a estética das cores e da vida em movimento.

Penso no ateliê como um lugar de construir relações entre os artefatos, objetos e ideias. É um lugar onde a preocupação vai além de simplesmente produzir algo, porque a partir dos materiais utilizados, é necessário pensar no processo da origem de determinado produto, das propriedades do material, da sua decomposição e/ou transformação no ambiente. Desse modo,

o lugar, a partir dos significados e símbolos atribuídos, está articulado com a temporalidade, com os aspectos sociais e políticos, elementos que são mediadores das nossas relações de vida. A metáfora do ateliê representa, para mim, a articulação do contar e recontar minhas histórias com o problema de pesquisa: o que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas narrativas acerca do contexto escolar brasileiro e colombiano?

Ao pensar nos saberes e fazeres da docência para a Educação Ambiental Crítica e Transformadora no cotidiano escolar, vislumbro o quanto este universo da escola-lugar é permeado pelo trabalho coletivo, pela vontade de (re)criar, de produzir conhecimento, de desenvolver o pensamento estético em diálogo com o pensamento científico. Desse modo, assim como o ateliê é um lugar de possibilidades para se re(inventar) como sujeito, a escola e a práxis docente também requerem os elementos desse universo estético, onde é permitido errar e acertar. Nesse sentido, compreendo que a narrativa é potencializadora na formação de professores, pois “[...] a escrita narrativa, é uma forma de reler, reescrever e reconstruir os conhecimentos e pensamentos iniciais” (DORNELES, 2016, p. 103).

Em relação à pesquisa narrativa, é importante destacar que não se trata só em contar uma história por contar, muito pelo contrário, carrega consigo significados e objetivos (CLANDININ, CONNELLY, 2015). Desse modo, no processo de narrar as minhas experiências de vida, vou (re)constituindo meus saberes e fazeres, com a intenção, em especial, de me tornar ainda mais professora, comprometida com a construção de um mundo mais justo e com a emancipação dos sujeitos.

Ao se adentrar no mundo da pesquisa narrativa, é importante a produção do diário de campo, sendo a composição dos textos, registros de interpretações do que experimentamos do mundo existencial. Destaco, por exemplo, que no processo de ler meus registros, que escrevi a partir das minhas experiências do cotidiano, faço novas interpretações, pois a temporalidade do presente me convida a pensar em outras perspectivas. Nessa direção, os textos de campo, também, tornam-se fundamentais para preencher as lacunas criadas pela nossa memória, por isso precisam ser ricos em detalhes. Segundo Clandinin e Connelly:

[...] em geral, os textos de campo são próximos à experiência, tendem a ser descritivos e são formados por eventos particulares. Textos de campo têm uma qualidade de registro, seja auditivo ou visual. Textos de pesquisa estão a uma distância dos textos de campo e vêm do questionamento repetitivo de perguntas a respeito do sentido e relevância [...] um pesquisador, compondo um texto de pesquisa, procura por padrões, linhas narrativas, tensões, e temas, tanto dentro como através de uma experiência individual em um cenário social (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 178).

Pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência, que são histórias vividas e contadas. E, nesse processo, passamos várias horas lendo e relendo os textos de campo para construir um relato do que está contido no seu conjunto. “A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto de campo, e do texto de campo para o texto da pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 96). Nesse desafio de narrar uma história que contemple o sentido do conjunto de textos escritos, no meu caso, registros para refletir sobre a minha prática docente e discente, recorro ao uso da metáfora do ateliê, porque ela me permite imaginação, possibilitando transcendência pessoal e profissional.

Ao compor um texto de pesquisa, podemos experimentar um tipo de texto e, por vezes, descobrir que ele não captura os sentidos que nós temos em mente, que não tem vida e falta o sentido que gostaríamos de retratar; que os participantes da pesquisa acham que o texto não representa sua experiência, ou não é apropriado para o público pretendido (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Sinalizo que, neste meu capítulo de abertura da pesquisa, o sentido da narrativa está em contar e recontar minhas experiências para fundamentar e articular o meu problema de pesquisa. E, para além da tessitura da pesquisa, o contar histórias me permite reviver, e desse modo, (re)compor sentidos para qualificar a Educadora Ambiental que vive em mim.

O texto de pesquisa narrativa requer considerar o espaço tridimensional, o qual está articulado a minha narrativa, que inicia ao amanhecer de um novo dia, pois, a cada amanhecer, em que acordamos, nos vemos frente a um novo dia, carregado de expectativas, objetivos, tarefas e desafios. Assim, mesmo que intrínseco, criamos relações de afeto, respeito, esperança, antipatia, gosto e desgosto com as relações sociais e com o lugar que vamos constituindo como sendo de pertencimento.

Nesse sentido, compreendo o lugar de pertencimento, a partir dos sentidos atribuídos a um lugar no espaço, sendo que, por vezes, o mesmo lugar é compreendido por diferentes sentidos, pois a vivência humana de cada sujeito reveste o lugar de sentido, segundo suas experiências. De acordo com Oliveira (2014, p. 12), o “lugar é um mundo de significados organizados, a um tempo estático e a outro dinâmico; são caminhos que se tornam lugares significativos”. Cabe destacar que esse pertencimento do qual venho falando, não é pelo viés de posse, mas sim, no sentido de reciprocidade com o ambiente em que se vive. Sendo o “eu” sujeito compreendido como ambiente em sua totalidade, e não parte dele.

Assim, em meio a cores e fios, construo, por meio do processo de narrativa, a “roupagem” com que revesti o “meu” lugar de pertencimento. É como o ateliê onde se cria, experimenta-se e se produz um tipo de arte. Compreendo que, ao narrar como se deu minha constituição de pesquisadora, estou ampliando o entendimento sobre o lugar ao qual criei relações de pertencimento, tornando esse processo reflexivo, por meio da escrita e da reescrita. O que contribui na tessitura da pesquisa, visto que o “objeto” de pesquisa, estudado por cada sujeito, tem relação direta com a sua vivência e experiência e mostra como se constituiu o problema de pesquisa. Desse modo, a discussão permeia pelos sentidos atribuídos ao lugar, onde o desafio é refletir sobre a ontologia subjetiva do ser, no sentido heideggeriano. Para Dorneles (2016, p. 61), “o estudo da hermenêutica em Heidegger faz com que possamos perceber a importância do ser, do entender-se na sua existência. E a narrativa é um caminho para o resgate desse ser, por meio das histórias que o constitui sujeito narrador”.

Logo, posso dizer que tudo tem um começo, assim, nada mais conveniente do que começar falando sobre o lugar em que nasci e criei relações de pertencimento. Convém mencionar que essa reflexão acerca do sentido do lugar foi me possibilitado por meio do processo educativo vivenciado no PPGEA, que contribui diretamente na intensificação da compreensão da concepção de pertencimento e da formação de educadora ambiental. Acredito que para resignificar as ações pedagógicas é importante termos primeiro a compreensão de si, neste mundo, para possibilitar mudanças que permitem a constituição da Educação Ambiental Crítica, ainda em construção, no cotidiano da escola.

Esse movimento recursivo me leva à pequena cidade de São Paulo das Missões – RS, mais especificamente à zona rural, na Linha Dona Helena Sul, onde carinhosamente resido, num lugar aconchegante, com vista próxima ao rio e à mata. Quando criança, também morava no campo e não muito próximo a minha casa havia um lixão a céu aberto, que frequentávamos, em busca de brinquedos. Lembro até hoje de um urso vermelho de focinho preto, que achei lá. Atualmente, o lugar se encontra cercado, sendo uma área verde em proteção. Cabe aqui uma observação importante, flagrei-me no pensamento que no momento desta escrita estou em Rio Grande – RS, assim, não me encontrando na minha cidade de origem, no entanto, ao escrever sobre vivências, remeto-me totalmente a ela, pois já estabeleci a relação de pertencimento.

Ao me remeter a minha cidade, conhecida carinhosamente como "Cantão Suíço das Missões", por sua semelhança geográfica com a Suíça e por ser um município em que as culturas alemã e gaúcha se fazem presentes e, por isso, organiza inúmeros eventos nos quais essas são cultivadas. As lembranças já trazem consigo a saudade de ouvir as palavras de amigos,

o afeto dos familiares, os cheiros e os sabores que constituem esse lugar de pertencimento. É lá que toda a minha família reside. Minha bisavó, os avós maternos (paternos em memória), meus pais, minha única irmã e meu querido companheiro de vida.

Minha família de descendência alemã é pomerano, que carrega consigo a história de um povo oprimido. Minha bisavó pouco fala o português, e minha avó só fala português quando se faz necessário. Assim, quando ingressei no primeiro ano escolar da Educação Básica, praticamente só falava o pomerano, e na escola não me entendiam, pois estudava na cidade, em virtude do transporte escolar. Nunca frequentei a escola de Educação Infantil, e por isso tive que me adaptar e apreender o português no primeiro ano, enquanto meus colegas, em sua grande maioria, já reconheciam e faziam relações com o alfabeto. Talvez seja essa a explicação para as palavras rebuscadas que gosto de usar, pois um dia pensei, ainda criança: “eu também vou aprender a ler e escrever assim como meus colegas”.

Recordo-me que gostava muito de passar a semana na casa da vovó, por isso aprendi a falar o pomerano, e meus pais em casa também falam. Ela, assim como meus pais, levava-me junto para a roça, onde passávamos o dia envolvidos com as atividades. Remexendo no baú da memória, lembrei-me das refeições que eram preparadas na mata, em um fogão improvisado com tijolos – inclusive o almoço, tendo em vista que o local de trabalho era distante da casa. E, somente no final da tarde retornávamos para nossa residência. A roça, em sua grande maioria, era constituída por cerros, assim, fazia-se necessário o cuidado para não cair, pois caso isso acontecesse, só parávamos no fim, que dava na estrada. Depois, com alguns anos de idade, já ajudava a cultivar a terra, onde tudo era feito manualmente, já que a família não tinha outros meios de produção. Tendo trabalhado na roça, mesmo que por um período curto de tempo, compreendi que a tarefa era árdua, pois a cana-de-açúcar e o capim elefante, ao serem cortados, deixavam os braços arranhados e o sol quente ardia na pele. Por esses e outros motivos, sempre sonhei em estudar e ajudar minha família a melhorar as condições de vida, não deixando em nenhum momento, de reconhecer a importância da agricultura familiar.

Nesse sentido, sinto a necessidade de compreender mais a minha história de povo pomerano e a sua relação com o ambiente, pois pouco sei sobre ela. O silêncio dessa história é característico, pois os avós pouco falam sobre os tempos passados e as fotografias são materiais raros, considerando o meu contexto familiar. Ao falar em fotografias, apresento, a seguir, as duas únicas fotos que tenho até a idade dos oito anos (Figuras 01 e 02). Nas respectivas figuras, com a minha irmã, encontro-se à direita, e os casamentos são de duas primas da minha mãe.

Como já mencionei, as fotografias são raras e, na minha família era necessário um casamento para conseguir um retrato.

Figura 1 - Retrato de casamento.



Fonte: Vorpapel (2021).

Figura 2 - Retrato de casamento.



Fonte: Vorpapel (2021).

Desse modo, são as lembranças da infância que constituem as minhas maiores aprendizagens. Muitas atividades já não se repetem nos dias atuais, dentre elas, as festas de aniversário, onde os amigos e os vizinhos eram todos convidados; e o hábito do café da manhã em comer pão com banha e açúcar ou sal. Um aspecto muito comum no povo pomerano e da minha família é a participação dos cultos luteranos aos domingos.

Quanto a minha Educação Básica, que foi integralizada totalmente em uma única escola pública, posso dizer que devo muito a ela. Pois, foi ali minha constituição inicial, a qual me permitiu avançar nos estudos, em especial, a uma professora de história que sempre me incentivava. Ao tratar sobre estudos, recordo-me que meus pais não queriam que eu seguisse estudando, alegando que não tinha “lugar” para tanta gente trabalhar na cidade. Até hoje, momento em que me encontro na Pós-Graduação, meu pai se pergunta por que estudar mais, se

eu já estudei, para ele, o suficiente. Hoje compreendo que, por vezes, essa é a percepção das pessoas do campo, ainda na atualidade.

Nos meses finais de concluir a Educação Básica, deixei a casa de meus pais na zona rural para trabalhar como empregada doméstica na cidade, onde morava juntamente com a família. No ano seguinte, consegui ingressar no curso de Pedagogia, na faculdade de São Paulo das Missões. No ano seguinte, desisti do curso de Pedagogia, por causa da instituição que não atendia as minhas expectativas, para cursar Química Licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizada na cidade de Cerro Largo – RS. No primeiro ano da graduação, estudava e trabalhava concomitantemente, no segundo ano, vi uma oportunidade de avançar e, assim, passei a fazer parte do PIBID, como bolsista de iniciação à docência.

É primordial destacar que a oportunidade que tive de frequentar um curso superior, em uma universidade pública, decorre do importante movimento de política pública da expansão de novos *campi* universitários federais no noroeste do Rio Grande do Sul, sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina. As atividades-fim da UFFS, o ensino, a pesquisa e a extensão, em todos os *campi*, iniciaram oficialmente em 29 de março de 2010, completando 11 anos de trabalho neste ano (2021). Desse modo, a importância desse processo de democratização do acesso ganha destaque ao se constituir no contexto da interiorização do ensino superior federal do país. As “novas” universidades passaram a trazer oportunidade de estudos universitários a estudantes, como eu, que vivem fora dos grandes centros urbanos, onde se inseriam a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES). Além desse acesso, as universidades possibilitaram contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas.

Já no contexto universitário, no PIBID, bem como nos Estágios Curriculares Supervisionados, desenvolvi projetos de sensibilização, perpassando todas as escolas do município em que se localiza a universidade. Dentre as aulas desenvolvidas, estão as de percepção ambiental por meio de desenhos, visitas à estação de tratamento de água, produção de escritas, problematizações por meio de diálogo em sala de aula. O PIBID foi um importante espaço de aprendizagem e de investigação. Os trabalhos que escrevi e apresentei em eventos da área mostram parte das potencialidades do projeto. Depois da experiência no PIBID, onde gostava de trabalhar com temáticas socioambientais, fui selecionada pela professora orientadora do programa com uma bolsa de IC⁶.

⁶ Preciso deixar o registro da minha eterna gratidão à professora Rosangela Inês Matos Uhmman.

A IC me possibilitou grandes aprendizagens, pois foi nesse momento que tive a oportunidade de estudar a Educação Ambiental de forma mais enfática, sendo o enfoque voltado para a articulação com os conceitos presentes nos livros didáticos de Química. Tomei gosto pelo estudo dos referenciais da Educação Ambiental, pela história que vem se constituindo onde a educação é política, e pela necessidade de avançarmos nessa questão tão pertinente. Posso dizer que os estudos acerca da Educação Ambiental na IC me levaram a buscar a Pós-Graduação.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), busquei compreender como a Educação Ambiental perpassa a Educação Básica, observando quais são as estratégias de ensino e se os estudos são sistematizados, se sim, de que forma, observando ainda se são contínuos. Para isso, realizei uma revisão bibliográfica e questionários com professores da Educação Básica, que eram supervisores do PIBID na escola. Pude evidenciar que as práticas de Educação Ambiental, em sua grande maioria, não são contínuas e poucas vezes são sistematizadas.

Leitor, permita-me abrir aqui, um parêntese, para contar que depois do movimento da tessitura do TCC, compreendi a amplitude e a complexidade da Educação Ambiental, percebendo que é tema de estudos não só no ensino formal. Assim, ocorreu-me um questionamento que carrego comigo até hoje. Se existem tantos trabalhos e ações de Educação Ambiental, por que, mesmo assim não avançamos significativamente neste âmbito de enfrentamento das questões antrópicas? Parece-me que há uma estagnação, um obstáculo, o que seria? E qual a solução? O que acontece que não estamos presentes nas ilustrações didáticas, a exemplo, no ciclo da água? Um dos caminhos que consigo evidenciar é a educação, não estou dizendo que esta por si só seria a solução, mas entendo que sem ela não avançamos na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Acredito que a educação tem a potencialidade de realizar mudanças nas relações sociais e, a partir disso, podemos alcançar a tão almejada transformação.

Nessa direção, após concluir a graduação em Química Licenciatura, iniciei os estudos em 2019, no PPGEA - FURG, o que foi para mim um divisor de águas, em especial, por ter realizado um intercâmbio de estudos na Universidade Pedagógica Nacional, na Colômbia - Bogotá. O primeiro ano do mestrado foi intenso e, chegamos ao segundo ano (2020). Eu estava em Rio Grande, tínhamos iniciado as aulas na universidade e, logo no início do mês de março, tudo parou. Assim, desde março de 2020 até os dias de hoje, nossas vidas estão marcadas pelo isolamento social, em virtude de uma pandemia (COVID-19). Um vírus que invade nossas vidas

e nos mostra o quão frágil somos diante de “novas configurações de vida”. Um vírus que chega para mostrar a nossa pequenez nesse mundo.

Ainda, retornando ao ano de 2020, em junho, recebi com surpresa, a convocação do concurso público para atuação como professora na rede municipal de São Borja, com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tinha sido aprovada em dezembro de 2019, no entanto, não esperava que a convocação saísse neste período atípico. E agora? Pensei! Minha primeira experiência profissional como docente em meio à pandemia. O que eu vou fazer?

A circunstancialidade do momento me convida a refletir sobre minha práxis docente. Com que cores, em qual direção, com qual intensidade pintarei no ateliê de minha imaginação, os fazeres e saberes da docência? A estética que se produz na arte de ser professora, mesmo que intrinsecamente, como socializar em tempos de isolamento? O que eu quero ou devo produzir nesse ateliê?

Bom, devo dizer que às vezes me sinto uma editora de material, porque até o momento não tenho o lugar-escola como vivência de atuação docente. A escola, enquanto lugar, está tomada por silêncio e por somente “alguns corpos” que por ali transitam. São muitas as dificuldades e os desafios no processo de ensinar e aprender, especialmente agora durante a pandemia, a partir do Ensino Remoto Emergencial. Bem, antes que eu me alongue na prosa, preciso deixar claro, para mim mesma, que não vou me aprofundar nesta narrativa, neste momento, pois a discussão da educação em tempos de pandemia rende uma tese. Apesar de tudo, devo dizer que também estou aprendendo muito e busco, na formação continuada, qualificar o meu trabalho.

Destarte, ao pensar e problematizar a educação, aproximo-me da teoria de Paulo Freire, pois a leitura que fiz de suas obras corroboram com a minha visão de mundo. Defendo que, na atual conjuntura brasileira, as obras e a vida de Paulo Freire não podem segregar, pois é delas que depende a grande maioria da população, especialmente por buscar a emancipação humana e a justiça social. Pensando na sala de aula, um dos espaços da práxis docente, como um ateliê de sonhos, convido você, leitor, a pensar na roupagem, nos sentidos que estamos construindo, não só para com o lugar familiar, mas holisticamente, referindo-se à totalidade da rede de relações entre sujeitos, incluindo as classes oprimidas e os opressores. Em especial, como a Educação Ambiental se encontra diante de nossas ações e concepções.

2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O presente capítulo contém a trajetória e marcos históricos da Educação Ambiental em contextos nacional e internacional, a partir do estudo de leis, de decretos, de referencial literário e das políticas públicas. Acredito que ter conhecimento deste percurso histórico qualifica e adensa os caminhos da pesquisa. Considero que, conhecer o percurso histórico socioambiental em nível mundial é importante, porque mostra a constituição do campo de estudo da Educação Ambiental até a contemporaneidade. Penso que, se não conhecemos os fundamentos do tema de pesquisa, é difícil produzir conhecimento que possa avançar no modo de ver, fazer e comunicar, nesse caso, Educação Ambiental. Desse modo, o tecido textual da trajetória da Educação Ambiental é iniciado desde a década de 60 até a atualidade, perpassando o problema de pesquisa. Cabe destacar que, ao longo deste trabalho, as implicações teóricas sobre Educação Ambiental vão do âmbito conceitual ao concreto.

2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é uma temática que apresenta discussões desde a década de 60, ainda em um movimento lento e inicial, em que tivemos problematizações ocorrendo na obra *Primavera Silenciosa* escrita por Rachel Carson, uma jornalista preocupada com a perda da qualidade de vida, em virtude da degradação ambiental. O livro orienta sobre o uso indiscriminado de agrotóxicos, a exemplo, do dicloro-difenil-triclorometano, largamente utilizado após a segunda Guerra Mundial. Esse aspecto inicial de problematizações influenciou e fortaleceu o surgimento dos movimentos ambientalistas, que possibilitaram na culminância de agentes sociais por toda parte.

Desse modo, a maioria dos autores, pesquisadores do campo da Educação Ambiental dão ênfase aos elementos históricos, a exemplo, Grün (2008), Guimarães (2014), Dias (2000) e Loureiro (2006). A primeira vez que se adotou o nome Educação Ambiental, segundo Loureiro (2006), foi em 1965, em um evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido.

Em 1968, surge o Clube de Roma que depois de três anos publicam o relatório: “Os limites do crescimento”. De acordo com Dias (2000), o relatório teve como objetivo alertar a

humanidade para a tomada de consciência acerca dos estilos de desenvolvimento, denunciando a busca de crescimento da sociedade a qualquer custo, em vista de se tornar mais rica e poderosa. O estudo apresentado no relatório é baseado em uma série de modelos matemáticos, usados para prever a relação entre o crescimento da população mundial, a industrialização, a produção de alimentos e a diminuição dos recursos naturais. Concluiu-se que, se as formas de produção continuassem no ritmo apresentado no momento do estudo, os limites de crescimento seriam alcançados em um prazo de 100 anos. Desse modo, as formas de todos os itens analisados deveriam ser paradas de modo que o crescimento fosse contido.

O estudo também foi criticado, pelo fato da compreensão de que era injusto impedir o crescimento dos países pobres, baseado num discurso ecologista, uma vez que esse problema havia sido provocado, principalmente, por países ricos. Esse relatório foi traduzido para muitos idiomas, sendo amplamente comercializado e se tornando um documento sobre meio ambiente, muito vendido no mundo.

O grande marco internacional para a Educação Ambiental aconteceu em 1972, com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como a Conferência de Estocolmo, que visa à conscientização da humanidade para atender às necessidades do ser humano na atualidade sem comprometer as futuras gerações. Dentre as resoluções dessa conferência, podemos citar a que indicava a necessidade de se realizar a Educação Ambiental, com a participação dos cidadãos, para a solução dos problemas socioambientais. Logo após ocorrer essa importante conferência, em 1973 foi criado o primeiro órgão nacional de Meio Ambiente do Brasil, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior (MINTER) que foi responsável pela execução de ações de proteção ambiental. Esse trabalho pioneiro deu origem ao Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e ao Ministério do Meio Ambiente (MMA).

No ano de 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolveu, em Belgrado, na então antiga Iugoslávia, o Encontro Internacional de Educação Ambiental. O evento contou com a presença de especialistas de 65 países e culminou na Carta de Belgrado que atenta para a necessidade de uma nova ética individual e global, levando em conta a complexidade da questão ambiental. Um dos trechos da carta diz:

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial. Os governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novos enfoques para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio no mundo, mas tudo isso não deixa de ser solução de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Isso vai requerer a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e a sociedade em geral (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 2).

Já em 1977, de 14 a 26 de outubro em Tbilisi (Geórgia), ocorreu a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cinco anos depois da Conferência de Estocolmo. Compreendida como a Conferência de Tbilisi, na qual se estabeleceu os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Os princípios básicos estabelecidos pela conferência foram:

a) considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem, tecnológicos e sociais (econômico, político, técnico, histórico-cultural, moral e estético); b) constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar, e continuando através de todas as fases do ensino formal e não-formal; c) aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada; d) examinar as principais questões ambientais, dos pontos de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas; e) concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica; f) insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais; g) considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento; h) ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais; i) destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver os problemas; j) utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais (DIAS, 1991, p. 6).

Nesse sentido, no Brasil, a questão ambiental na década dos anos 70 se apresentava sob os marcos do naturalismo, desprovido de um debate político que poderia articular a temática ambiental à questão socioeconômica. Sendo ainda hoje, pouco incentivado. O naturalismo é centrado na relação com a natureza, seu enfoque é mais experiencial, consistindo em viver na natureza e aprender com ela, incluindo-se a espiritualidade que se associa à criatividade humana (SAUVÉ, 2005). O cenário se consolidou devido às influências dos debates internacionais e pelo regime de um governo militar que restringia o debate político e as ações coletivas. A

temática social não fazia parte da pauta educacional e cultural, tampouco a ambiental que representava um obstáculo ao desenvolvimento econômico (SAITO, 2002).

Desse modo, a partir dos anos 70 e, principalmente, da década seguinte temos um processo de redemocratização do Brasil, em que, cada vez mais, nos diversos segmentos da sociedade, as discussões se pautavam na participação social nas políticas públicas. No que diz respeito às questões socioambientais, esse período foi um momento em que se avançou na direção de cobranças, por parte da sociedade, em relação ao comprometimento do governo para com a proteção e a conservação ambiental.

Podemos dizer que todo esse contexto de fatores foi importante para a promulgação da lei, em 1981, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA). Essa lei, de forma especial, traz duas diretrizes que são inovações por ela promovidas, tendo como base as anteriores, que tratavam do uso do território. Nesse sentido, apresenta uma visão integrada dos elementos da natureza e a possibilidade de participação da sociedade nas decisões de gestão ambiental pública. Traz no artigo 2º, princípio I: ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo.

Nos anos que se seguiram, as instâncias oficiais, a exemplo, do Ministério Público, também passaram a constituir meios pelos quais a participação da sociedade nas questões ambientais fosse concretizada. Um destaque, em termos de normativas legais, é a sanção da Lei 7.347/85 que institui a ampliação do conceito de dano ambiental e instala a natureza jurídica dos interesses ambientais, com a definição dos chamados direitos difusos. Também, possibilitou a instauração da ação civil pública. O meio ambiente é um dos direitos, tratando-se de um bem de patrimônio comum. Cabe destacar, que antes dessa época era possível pleitear proteção jurídica de bens ambientais por meio de ações de desapropriação, reclamação trabalhista, ou ação popular. Com o fato da ação civil pública, o país passou a contar com pressupostos para combater as devastadoras formas de degradação ambiental.

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, lei máxima do país, consagrou a atuação do Ministério Público e ratificou os preceitos da PNMA. Em seu texto, destaca no artigo 225, inciso VI, a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização de todos para a preservação do meio ambiente.

A conferência internacional que aconteceu no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, ficou conhecida como Rio 92 e culminou na elaboração da Agenda 21, que consiste em um plano de

ação, definido em 40 capítulos, 2.500 recomendações e responsabilidades a curto, médio e longo prazo. Nesse contexto, o chamado “desenvolvimento sustentável”, é um conceito que esclarece que se busque atender às necessidades da atual geração sem comprometer as futuras. Há de se pensar também, que essa ideia proposta em contexto neoliberal é pautada, de certa forma, em uma estratégia de desenvolvimento do capitalismo, onde se prega como gestor do meio ambiente, o mercado de trabalho, e o Estado como regulador de compensações econômicas.

Outro marco mundial relevante para o cenário ambiental foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, estabelecido em 1992 e produzido no evento da Rio 92. Considerado um importante movimento, por ter sido elaborado pela sociedade civil internacional e por reconhecer a Educação Ambiental como um processo dinâmico. Em permanente construção, orientado por valores baseados na mobilização e na transformação social.

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), tendo como objetivo principal, determinar marcos legais e normativos importantes para quem atua ou venha atuar na área de Educação Ambiental. Esse documento passou por diversas modificações ao longo dos anos, e em 2018 chegou a sua 5ª edição, assumindo a missão de contribuir para um projeto de sociedade que promova a integração dos saberes nas dimensões ambiental, cultural, ética, social, espiritual, política e econômica, promovendo a dignidade, o cuidado e a valorização de toda forma de vida no planeta.

Também, em 1994, dado o avanço da discussão e da problemática ambiental em nível nacional e internacional, um grupo de professores do atual Instituto de Educação da FURG elaborou um projeto para a criação do PPGA e submeteu ao Ministério de Educação e Cultura. Após aprovado, esse se tornou o único programa *stricto sensu* no Brasil, até o momento. O programa tem como meta a formação de docentes-pesquisadores capazes de contribuir para produção de conhecimentos e a sua transformação no campo da Educação Ambiental, a partir de um enfoque científico, humanístico e interdisciplinar das questões educacionais, ecológicas e socioambientais. Cabe destacar que, anualmente, conta com um importante evento na área da educação, ou seja, o “Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental”, que no ano de 2019 teve sua XI edição. Nesse encontro, reúnem-se pesquisadores do campo da Educação Ambiental com o intuito de discutir a implementação dessa em espaços formais, não-formais e nos processos de Gestão.

Em 1995, realizou-se, em Berlim, a Primeira Conferência das Partes para a Convenção sobre Mudanças Climáticas. Nela, deu-se o início do processo de negociação de metas e de prazos específicos para a redução de missões de gases de efeito estufa pelos países desenvolvidos. Os países em desenvolvimento não foram incluídos nessa reunião, levando-se em conta o princípio da Convenção que fala em "responsabilidades comuns, porém diferenciadas". A conferência resulta no Mandato de Berlim, que faz um chamamento às nações mais industrializadas daquela época a estabelecer objetivos mais específicos para a redução das suas emissões. Já, em maio desse mesmo ano, por meio da Portaria nº 482, o Ministério da Educação (MEC) cria o curso de Técnico em Meio Ambiente, como habilitações em nível de 2º grau (DIAS, 2000).

Nesse sentido, em observação à política ambiental brasileira, internacionalmente também há uma barreira para a real efetivação, visto a distância entre a legislação e as ações efetivas, que se dá pela inviabilidade ou debilidade das instituições, no que diz respeito aos seus mecanismos de participação. Bem como, pelos interesses do capital que são intrínsecos nas relações sociais postas no mundo.

Em se tratando do percurso histórico da Educação Ambiental, é importante considerar que o planejamento da educação também é estabelecido a partir das regras e relações de produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado. Com esse entendimento, afirma-se que é o capitalismo que planeja o planejamento da educação (KUENZER, GARCIA, CALAZANS, 2001). Assim, todas as relações mundiais, econômicas, sociais e políticas atravessam o fazer docente, pois se tornam um poderoso meio de legitimação do sistema de poder em relação ao modo de conceber e fazer Educação Ambiental.

Em 1996, é estabelecido, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema meio ambiente, para ser abordado de forma transversal no currículo das escolas da Educação Básica no Brasil. Os PCNs foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1997, sendo o meio ambiente um dos temas transversais e, nesse sentido, defendendo a ideia de desenvolvimento sustentável. Tal perspectiva é contraditória, porque o modelo de desenvolvimento vigente é incompatível com o entendimento de sustentabilidade socioambiental. Naquele momento, os PCNs passaram a se constituir como referencial comum para a formação escolar no Brasil, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência

nacional, denominados como temas transversais, que compreendem seis áreas: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) veio reforçar e qualificar o direito de todos à Educação Ambiental, como “um componente essencial e permanente da educação nacional” (artigos 2º e 3º da Lei nº 9.795/99). Com isso, a Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental vem indicando seus objetivos e seus princípios, os atores responsáveis por sua implementação, seus âmbitos de atuação e suas principais linhas de ação. Desse modo, propõem a obrigatoriedade, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, incentivando a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo. Em consonância, a Constituição Federal (1988) não reconhece a vida como um bem supremo, mas sim a qualidade de vida ambiental, crucial para a garantia da maior parte dos direitos individuais, sociais e difusos, por estar relacionada à dignidade humana, à sustentabilidade da vida e ao desenvolvimento sadio da personalidade.

A PNEA, a partir do Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002, prevê a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, na Educação Básica, a Educação Ambiental deve ser implementada segundo o Art. 5º, de “modo transversal, contínuo e permanente” (BRASIL, 2002). Nessa direção, o Art. 4º da Lei 9.795 de 1999, apresenta os 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;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, a PNEA reconhece o pluralismo e as concepções pedagógicas de Educação Ambiental, na perspectiva metodológica da interdisciplinariedade, da

multidisciplinariedade e da transdisciplinariedade, não devendo ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino da Educação Básica. Em se tratando da interdisciplinariedade, Freire (2019) se constitui como um dos grandes pensadores para o diálogo ambiental crítico, a partir da premissa interdisciplinar.

De acordo com Costa e Loureiro (2018), a interdisciplinaridade como prática foi uma preocupação constante de Freire (2019), a exemplo, quando atuou como Secretário de Educação de São Paulo, pois o posicionamento interdisciplinar do currículo escolar e de todo o processo de conhecimento foi um dos elementos centrais durante a sua gestão. Os autores ressaltam que em nenhuma das aproximações com a Educação Ambiental Crítica, Freire (2019) pode ser assumido de forma fragmentada e desconexa da realidade.

O tema central da reflexão de Freire (2019) para a Educação Ambiental Crítica é a educação numa perspectiva político-social de totalidade para a transformação de uma nova sociedade. Igualmente, a interdisciplinaridade, para Costa e Loureiro (2018), na Educação Ambiental Crítica, não é somente uma preocupação acadêmica. Os autores ressaltam que se nos isolamos na especificidade dos diferentes campos, o real resultará fragmentado, e a totalidade enquanto pressuposto primordial do método crítico e a compreensão ontologicamente dialética da unidade sociedade/natureza, se esvaziam na práxis. Compreendo que essa discussão é pertinente para avançarmos na Educação Ambiental Crítica e Transformadora e em tempos de retrocesso, considerando a atual política de governo (2021), se faz ainda mais necessária. Desse modo, contemplarei com maior densidade teórica, a discussão, em outro momento.

Para fomento das discussões ambientais no ensino formal, o MEC organizou um documento propositivo, denominado Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs), publicado em 2012. As DCNEAs legitimam a Educação Ambiental, visto ser uma diretriz que se situa como instrumento norteador das ações para o desenvolvimento da Educação Ambiental de forma mais flexível, pois pressupõe um debate político de definição de como os princípios e os objetivos da Educação Ambiental serão inseridos nas instituições escolares e não-escolares. Desse modo, o documento tem como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteador seus currículos e os conteúdos mínimos.

As DCNEAs especificam que a Educação Ambiental não pode ser uma atividade neutra, já que a proposta envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e

pedagógica. O documento aponta, no Art. 6º, que a Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que supere a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. Cabe destacar que a prática interdisciplinar de Educação Ambiental é destacada no Art. 8º:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, as DCNEAs, em consonância com a Lei nº 9.795 de 1999, sugerem que a Educação Ambiental seja trabalhada na Educação Básica de forma integrada e interdisciplinar, ou seja, sem a criação de disciplina específica. No entanto, em seu parágrafo único, fica clara a possibilidade de criação de componente curricular específico para cursos de graduação. Nos cursos, programas e projetos de graduação, de pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental é facultada a criação de componente curricular específico (BRASIL, 2012). Ainda de acordo com as DCNEAs, os conhecimentos acerca da Educação Ambiental devem ser inseridos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pela transversalidade, conforme consta no Art.16, “mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento normativo se aplica exclusivamente à educação escolar e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017). Cabe destacar que, enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebendo contribuições da sociedade e sendo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018.

Com a BNCC, temos um retrocesso e a perda de espaço da temática ambiental nos currículos, tendo em vista que a BNCC traz pouco a Educação Ambiental como referência, conforme estudo apontado por Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018), pois apresenta a discussão ambiental de forma sutil, a partir do tema meio ambiente. Desse modo, Arrais e Bizerril (2020), também apontam para um certo silenciamento da Educação Ambiental no documento da BNCC, adotando um discurso tímido, direcionado em uma educação para o desenvolvimento sustentável e para a sustentabilidade. Compreendo que precisamos avançar nessa concepção, a fim de contemplar a totalidade das questões ambientais, o que evidencio e problematizo com ênfase no terceiro capítulo desta pesquisa.

Destarte, pode-se dizer que legislação e aportes para a Educação Ambiental não faltam, mas é preciso ir além, ao resgatar o pertencimento do sujeito ao lugar e a criticidade dos materiais que aportam a práxis ambiental. Pois, as políticas educacionais não são somente implementadas, os sujeitos e/ou atores sociais atuam sobre elas. Cabe destacar que precisamos estar atentos para os movimentos que subsidiam as ações de Educação Ambiental, pois em pleno ano de 2020, estamos retrocedendo quanto às políticas públicas em prol da Educação Ambiental, e direitos fundamentais de vida. O Brasil enfrenta diversas “crises” em todos os aspectos, sociais, ambientais e políticos, que vem se agravando com a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) e com o atual Projeto de Governo Neoliberal. Desse modo, tendo em vista os principais acontecimentos históricos da Educação Ambiental, no próximo item, problematiza-se as políticas públicas que são basilares na práxis da educação.

2.2 ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

A política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, tem seu início nos Estados Unidos (EUA), rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Desse modo, as políticas públicas são medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população. O ressurgimento da importância do campo de conhecimento, denominado políticas públicas, deve-se ao fato das novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto e, principalmente, devido à adoção de políticas restritivas de gasto (SOUZA, 2006).

A política fiscal restritiva de gasto levou à introdução de novos formatos nas políticas públicas, todos voltados para a busca de eficiência. Desse modo, políticas públicas permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz, envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são, também, importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e a regras, é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. Embora tenha impactos a curto prazo, é uma política de longo prazo. Envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006).

Nesse sentido, em contexto educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) é a máxima expressão do planejamento educacional de cada país, consiste em um conjunto de medidas a serem adotadas de forma gradual no período de 10 anos. As formulações que consistem no PNE são consensos que confluem em interesses de diversas entidades federativas, sendo elas: União, Estado, Município e Distrito Federal. O objetivo, de modo geral, consiste em estabelecer diretrizes, estratégias e metas que devem perpassar as iniciativas na área da educação para qualificar e equalizar o ensino. Cabe destacar que todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e as necessidades locais. Acredito que esse planejamento não resolve todas as demandas que se têm frente ao desafio de constituir uma educação de qualidade e para todos, mas possibilita, por meio de suas orientações, a problematização para tal.

É importante, neste estudo, compreender o conteúdo do PNE do Brasil e da Colômbia, para posteriormente realizar as articulações com a Educação Ambiental, avançando no estudo da práxis docente em diferentes lugares socioespaciais. Os países escolhidos se justificam pelo contexto latino, primeiro o Brasil, por ser o país de pertencimento, e a Colômbia, devido à mobilidade acadêmica realizada. É importante considerar nesse contexto socioespacial, que o mundo é composto de grupos com tradição, língua, manifestações religiosas e artísticas, formas de trabalho e um passado histórico em comum, elementos que dão origem a identidades culturais únicas, com raízes no lugar que habitam (COUSIN, 2010). É importante destacar que nem todos os países da América Latina têm uma política pública nacional de Educação Ambiental, no entanto, esses países contam com outras formas de estabelecerem o diálogo com a Educação Ambiental (TORO, 2018). De acordo com Saito:

[...] a política Nacional de Educação Ambiental não pode, pelas forças contraditórias que participaram de sua elaboração, carregar um conteúdo emancipatório explícito, voltado para a democracia e a justiça social plenas. No entanto, cabe-nos buscar explicitar esse debate, assim como expor, segundo uma leitura socialmente compromissada, o potencial transformador que ela carrega, a partir do qual formulamos nossa concepção de educação ambiental (SAITO, 2002, p. 58).

Desse modo, empreende-se um estudo exploratório da Lei nº 9.975 de 1999, instituída pelo Decreto nº 4.281/2002, do ProNEA e do PNE (2014-2024), documentos basilares do Brasil. Cabe destacar que, no próximo item, apresenta-se, também, o estudo das políticas educacionais na Colômbia, neste, os documentos explorados dizem respeito aos “Lineamentos generales para una política de Educação Ambiental (1995)”, “Plan Nacional Decenal de Educación” (2016-2026) e a Lei nº 1.549 de 2012, que consolida a política de Educação Ambiental.

No cenário ambiental, brasileiro, temos duas questões importantes, sendo a primeira, a ideia de trabalhar a Educação Ambiental em todos os níveis escolares e, a segunda, abrangendo os contextos formais e informais. Tais questões são garantidas, no Brasil, pela Lei 9.975 que defende no 2º artigo: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Bem como no 10º artigo, em que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999).

A obrigatoriedade da Educação Ambiental também vai muito além das Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). A real importância de se pautar a Educação Ambiental nas escolas, como temática transversal de formação, decorre da necessidade de viabilizarmos outras relações sociais que possam permitir mudanças. Logo, a Educação Ambiental não é só questão de lei, já se tornou, há muito tempo, uma medida necessária.

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o PNE do Brasil, esse que aponta as diretrizes e as metas para a evolução da qualidade e do acesso à educação. Para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, a cada dois anos, ao longo do período de vigência do plano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) faz um estudo que é publicado, a fim de verificar quais as estratégias estão sendo alcançadas. Quem acompanha a execução do PNE e o cumprimento das metas é o Fórum Nacional de Educação.

Cabe destacar, que para o alcance das metas propostas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração, devem atuar em conjunto.

Em se tratando do PNE, é importante ressaltar que, em seu documento, trata a questão disciplinar no âmbito dos sistemas de ensino, e a organização flexível do trabalho pedagógico. Incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região.

No ano de 1994, foi aprovada, pela Presidência da República, a primeira edição do ProNEA, um marco referencial na implementação das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. O ProNEA foi elaborado por um amplo processo de consulta pública nacional, realizado pelo Órgão Gestor da PNEA, em colaboração ao MMA e o MEC. Bem como, em articulação com a Rede Brasileira de Educação Ambiental (ReBEA) e as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAS), no período de abril a junho de 2017. Desse modo, o ProNEA consiste em um documento que se apresenta em forma de orientação, em especial, para quem atua em processos formativos. Apresenta princípios, visão, objetivos, diretrizes e articula processos de mobilização com as demais políticas desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

O ProNEA prevê três componentes, sendo eles: capacitação de gestores e educadores; desenvolvimento de ações educativas; e, desenvolvimento de instrumentos e metodologias. Em seu documento, conta com o objetivo de desenvolver uma Educação Ambiental que contribua para a construção de sociedades sustentáveis, assume a missão de contribuir para um projeto de sociedade que promova a integração dos saberes, nas dimensões ambiental, ética, cultural, espiritual, social, política e econômica, promovendo a dignidade, o cuidado e a valorização de toda forma de vida no planeta (ProNEA, 2018). O documento é amplo, trazendo textos, portarias do Ministério do Meio Ambiente, diretrizes e linhas de ação no IBAMA, Educação Ambiental no licenciamento, resoluções de conselhos, instrumentos legais e normativos.

Dentre os documentos e declarações que regem a Educação Ambiental no ensino formal, destaca-se a Lei nº 9.795/99 que institui a PNEA e indica que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida, na educação escolar, no âmbito dos currículos e das instituições de ensino público e privado. Desse modo, a PNEA no Art. 9º esclarece que a Educação Ambiental na educação escolar deverá ocorrer em todos os níveis da Educação Básica, assim como na educação superior, educação especial, profissional e na educação de jovens e adultos. Ainda, de acordo com a PNEA, no Art. 10º, a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa

integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Assim, também, o Art. 11º destaca que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Em se tratando da PNEA, fica o questionamento de como operacionalizar a Educação Ambiental, incorporando-a ao projeto político-pedagógico e a adequando à realidade local da comunidade escolar. Compreendo que essa é uma questão que a PNEA não resolve, mas a partir de seus princípios e objetivos é possível extrair algumas diretrizes comuns, que ampliam a visão da complexidade e das interações da Educação Ambiental que auxiliam na elaboração e nos estudos escolares da temática ambiental. É primordial qualificá-la, ampliando as pesquisas, programas de formação de docentes, e desenvolver indicadores para avaliação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece competências, existem poucas menções à questão ambiental; sendo as referências feitas no artigo 32 e 36 que mencionam respectivamente: a compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, para o ensino fundamental; e a necessidade dos currículos do ensino fundamental e médio abranger, obrigatoriamente, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Nessa direção, as DCNEAs abordam problemáticas ambientais que possibilitam aos educadores um movimento de autoavaliação e questionamento de suas posições e esforços em relação às práticas pedagógicas. Se por um lado, as DCNEAs chamam a atenção dos educadores, por outro lado, o documento não responde às dificuldades das escolas sem estrutura, com projetos pedagógicos compartimentados em disciplinas estanques ou sem materiais pedagógicos. Esse documento traz a Educação Ambiental como um tema transversal, todavia enfraquece os espaços de discussão e o estudo do campo, dentro das áreas do conhecimento. Para Lopes e Macedo (2011, p. 79), “quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo”.

No Brasil, temos programas, diretrizes, leis e aportes públicos no que se refere à Educação Ambiental. Dentre os documentos, como já mencionado, temos o ProNEA, criado pelo governo federal em 1994, os PCNs que foram produzidos com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e destacam a importância da relação entre a escola, comunidade e universidade, sendo o Meio Ambiente apresentado como tema transversal. A

PNEA que reconhece o pluralismo e as concepções pedagógicas de Educação Ambiental, na perspectiva metodológica da interdisciplinariedade, da multidisciplinariedade e da transdisciplinariedade. Enfim, esses e outros documentos legais/normativos orientam a prática pedagógica do professor, no entanto, compreendo que necessitam ser estudados e adequados à realidade de cada lugar, tendo em vista que as políticas públicas não são somente implementadas, mas também atuamos sobre elas.

Na mais recente legislação educacional, a Educação Ambiental ainda é apresentada de uma forma frágil, a exemplo, na BNCC (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018). No estudo, as referidas autoras, apontam que na análise feita ao documento a Educação Ambiental é mencionada apenas uma vez, na introdução. “É lamentável e um retrocesso para a educação no Brasil que a recente BNCC negligencie às políticas públicas que asseguram a presença da EA nas escolas” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 85).

O estudo possibilitou compreender, a partir das políticas públicas, que a discussão da Educação Ambiental acontece na perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade na Educação Básica. Desse modo, tendo em vista ampliar a discussão dos aportes pedagógicos educacionais voltados a Educação Ambiental, em diferentes lugares socioespaciais, empreendo a seguir, o estudo acerca das políticas públicas de educação, na Colômbia.

2.3 ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA - BOGOTÁ

Na Colômbia, o “Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)” se constitui em um documento que se divide em cinco partes. Na primeira parte, o texto traz o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do plano, esse que inclui os regulamentos, os princípios orientadores e a visão sobre educação, com projeção para o ano de 2026. No segundo item, faz a análise da situação atual da educação na Colômbia, tendo como referência, as lições aprendidas durante as formulações e a implementação dos planos anteriores, ou seja, da década de 1995-2005 e 2006-2016. Na sequência, a metodologia é apresentada, para a definição do novo plano, as diferentes etapas para o desenvolvimento e os órgãos colegiados responsáveis pela elaboração do documento.

No quarto item, o documento inclui os 10 desafios da educação, sendo esses, elaborados a partir de um coletivo de sujeitos, formados por professores, pesquisadores, especialistas, empresários, sociedade civil e, em geral, aqueles que estão diretamente relacionados à execução

de políticas públicas na educação. Dentre os desafios, está o de priorizar o desenvolvimento da população rural com base na educação (oitavo desafio), bem como incentivar a pesquisa que leva à geração de conhecimento em todos os níveis de ensino. Por fim, o documento formula uma série de indicadores para a mensuração e avaliação do Plano Decenal de Educação, que garantem, segundo o documento, acompanhamento contínuo e preciso das metas.

A autora Pita-Morales (2016), desenvolveu um estudo acerca da trajetória da Educação Ambiental no mundo e na Colômbia. Aponta para o início da Educação Ambiental, no contexto Colombiano, quando começam a ser construídos espaços de treinamento e projeção para o cuidado e a gestão adequados do meio ambiente, com base na formulação do Código Nacional de Recursos Naturais Renováveis e na Proteção do Meio Ambiente, em dezembro de 1974, onde é decretado que o meio ambiente é patrimônio comum, por esse motivo o Estado e o povo devem participar de sua preservação e gestão.

Da mesma forma, são definidas as normas gerais da política ambiental, no que se refere ao componente educação. No capítulo II do código, o uso da mídia é mostrado e a aplicação da Educação Ambiental é incluída como estratégia. Dentre as normas, estão oficinas focadas no meio ambiente, suas interações e sua importância, de forma interdisciplinar, realizando campanhas populares de Educação Ambiental em áreas rurais e urbanas, a fim de compreender os problemas ambientais e formular soluções alternativas para eles (CÓDIGO NACIONAL DE RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS E PROTEÇÃO AMBIENTAL, 1974).

Na Colômbia, a Lei 1.549 de julho de 2012 consolida a institucionalização da Política de Educação Ambiental, tratando da sua incorporação eficaz no desenvolvimento territorial. Esse documento contém 10 artigos que tratam do acesso à Educação Ambiental, do objetivo da lei, das responsabilidades das entidades nacionais, departamentais, distritais e municipais, estabelecimento de instrumentos políticos, responsabilidades dos setores ambientais e educacionais. Bem como, no fortalecimento da incorporação da Educação Ambiental na educação formal, os PRAEs e o fortalecimento das estratégias que se referem à política Nacional de Educação Ambiental, validade da lei. Esses são os artigos, sendo que o primeiro trata da definição de Educação Ambiental, sendo assim estabelecida:

Para fins desta lei, a educação ambiental deve ser entendida como um processo dinâmico e participativo, orientado para a formação de pessoas críticas e reflexivas, com capacidade de compreender os problemas ambientais de seus contextos (local, regional e nacional). Além de participar ativamente da construção de apostas integrais (técnicas, políticas, pedagógicas e outras), que visam à transformação de sua

realidade, dependendo do propósito de construir sociedades ambientalmente sustentáveis e socialmente justas (COLÔMBIA, 2002, tradução própria).

Desse modo, tendo citado o documento que se refere à Política Nacional de Educação Ambiental da Colômbia, é importante entender esse, visto que ele pode orientar a prática pedagógica dos professores. O texto começa apontando que o mundo tem três grandes preocupações, sendo elas: a pobreza, a violência e o Meio Ambiente. Questões essas que também perpassam como prioridades nas agendas internacionais. Em análise ao documento, o mesmo traz, em seu texto, que uma das importantes estratégias que vem se desenvolvendo na Colômbia são as ações que buscam a inclusão da dimensão ambiental como um dos componentes fundamentais do currículo da educação formal e das atividades da educação informal. Assim, tanto na Colômbia, como no Brasil a Educação Ambiental no ensino básico perpassa todos os componentes curriculares, não se constituindo como disciplina isolada, o que é estabelecido em forma de lei.

Com o objetivo de especificar a missão, as estratégias e as metodologias de trabalho, em 1992, assinou-se, entre governos, um convênio com a Universidade Nacional da Colômbia. Esse acordo teve como objetivo promover uma equipe para que o trabalho pudesse ser desenvolvido de uma forma interdisciplinar. A função era explorar as possibilidades estratégicas, conceituais e metodológicas da Educação Ambiental para refletir criticamente sobre o conceito de formação integral, para detectar avanços, conquistas e dificuldades.

No Decreto nº 1.743, em 1994, estabeleceu-se como instrumento político e educativo, o PRAE, que surgiu com o propósito de integrar a Educação Ambiental nos currículos de todos os níveis escolares. O objetivo principal consistia na abordagem interdisciplinar das problemáticas e potencialidades socioambientais locais, regionais e nacionais. Os projetos deveriam estar consolidados a partir de diretrizes conceituais e princípios fundamentais da PNEA, entre eles o conceito holístico de ambiente, a educação ambiental e os diversos aspectos, como: conceito de sustentabilidade, a formação de novos cidadãos com base na participação, na interdisciplinaridade, na pesquisa, entre outros (BOGOTÁ, 2002).

Em decorrência do estudo das políticas públicas de Educação Ambiental do Brasil e da Colômbia, é importante destacar algumas considerações sobre as políticas públicas em Educação Ambiental nesses países latino-americanos. Destacando, por exemplo, a origem político/social e a militância em defesa da Educação Ambiental. É necessário que as políticas públicas sejam direcionadas para a emancipação humana e a justiça social.

Considero que as leis e diretrizes educacionais são elementos que precisam estar contidos em uma proposta de Educação Ambiental. No entanto, para que ela se torne efetivamente crítica e transformadora, assumindo o caráter político-pedagógico em uma escola, é necessário empreender um maior adensamento no estudo de pertencimento, da compreensão de ser-e-estar nesse mundo, considerando diferentes lugares socioespaciais. Elementos esses que são basilares na formação de cada sujeito e não perpassam de forma clara e objetiva os parâmetros educacionais.

Os planos educacionais Brasil/Colômbia têm origem político/social similar, compartilham o vínculo com uma agenda mundial para o planejamento educativo, apresentando uma série de tensões entre os fins da educação e os meios para atingi-los. Nesse sentido, as leis e diretrizes consistem em uma das formas de garantir a discussão da Educação Ambiental em todos os espaços. O que não pode acontecer e, em parte já está se consolidando, é o afrouxamento dessas garantias. Não se pode permitir o discurso autoritário, a exemplo, de um presidente, a perda de direitos humanos e o aumento da desigualdade social.

As políticas públicas também são frágeis, pois decorrem de complexos processos de influências em um mundo globalizado, são acordos que podem funcionar ou não. Devem ser revistas, aperfeiçoadas e recriadas em contextos práticos. Precisamos de políticas promissoras que possam possibilitar novas relações e novas subjetividades em prol da vida.

Desse modo, a partir da revisão de literatura da política educacional, com foco na questão ambiental, voltada para o Brasil e para a Colômbia, empreendo no próximo capítulo, o estudo do universo das diversas tendências pedagógicas, correntes da Educação Ambiental. Compreendo que as tendências são elementos basilares que fundamentam a discussão, a problematização da pesquisa e abrem novas possibilidades para a compreensão de ser-e-estarno-mundo ambientalmente globalizado.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UM CAMPO SOCIAL E POLÍTICO

Apresento, neste capítulo, o Estado da Questão (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010) que adensa reflexões sobre a dinâmica e a pluralidade das conceituações na Educação Ambiental. Para a realização do Estado da Questão, a pesquisa bibliográfica se deu pela escolha dos artigos trabalhados no Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), inclusive aqueles que foram problematizados antes de 2019 (ano do meu ingresso neste grupo de pesquisa) e que dialogam diretamente com o problema de pesquisa. O Estado da Questão é importante porque configura o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010). As preocupações com a Educação Ambiental partem de diferentes atores sociais, que adotam diferentes discursos e propõem diversas perspectivas de conceber e praticar a ação educativa nesse campo. Desse modo, convidei alguns autores para dialogar comigo sobre o universo de compreensões acerca da Educação Ambiental. Defendo a importância desse diálogo, para demonstrar as correntes que perpassam a Educação Ambiental até chegarmos à Educação Ambiental Crítica e Transformadora (LOUREIRO, 2006), que atualmente vem se destacando nesse campo. A ideia é compreender as concepções, as intenções e os objetivos para então possibilitar problematizações densas a respeito da práxis em Educação Ambiental. Para Loureiro (2006), a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias e aos modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo. As problematizações também consideram a compreensão do pertencimento ao lugar, visto se apostar no estudo da potência do lugar e da consciência de si enquanto sujeito histórico, como meio propulsor para atuação crítica e transformadora na sociedade globalizada.

3.1 DIÁLOGOS SOBRE AS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os atores sociais, em consideração a todos os sujeitos, independente de sua atuação profissional, envolvidos com a temática da Educação Ambiental, apresentam preocupações similares quando se trata de Educação Ambiental, a exemplo, da luta pela vida mais saudável e

digna. Apesar dessa e de outras consonâncias, esses atores, em especial no ensino formal, compreendem a Educação Ambiental de diferentes perspectivas, para conceber e praticar a ação educativa. Por isso, é primordial estudar os pressupostos que fundamentam a práxis do professor, mesmo que não estejam explícitos, para entender o modo de pensar e a ideologia que são basilares na constituição de cada viés de concepção metodológica de Educação Ambiental. Desse modo, para abordar essas questões, dialogo com a multiplicidade de propostas conceituais, discutidas por autores como Guimarães (2014), Layrargues e Lima (2014), Loureiro (2006) e Sauvé (2005).

Neste estudo, o entendimento de “práxis” significa a o transformadora, onde “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da rela o Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bl -bl -bl  e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018, p. 24). A teoria da práxis pedagógica procura não esconder o conflito, a contradi o, mas, entende-os como intr secos   existência humana, explicita-se e se convive com eles. A pedagogia da práxis inspirada na dialética considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo (GADOTTI, 2005).

Na perspectiva da práxis pedagógica, Gadotti (2005), ao pensar a educa o do futuro, faz referência a sete categorias que perpassam a prática da educa o e da reflexão sobre ela. As categorias dizem respeito   cidadania, o que implica no tema da autonomia, educar para a cidadania ativa. Planetaridade, compreensão da Terra como um “novo paradigma”. Sustentabilidade, tendo origem na economia e na ecologia, observando que, para o autor, o desenvolvimento sustentável só pode, de fato, enfrentar a deteriora o da vida no planeta, na medida em que está associado a um projeto mais amplo, que possibilite o advento de uma sociedade justa, equitativa e includente, o oposto do projeto neoliberal e neoconservador.

Na sequência, apresenta a categoria da virtualidade, que considera toda a discussão atual sobre a educa o a distância e o uso dos computadores nas escolas e da internet, discussão atualmente em voga, devido   Pandemia do Coronavírus. A globaliza o   a categoria que contempla o processo contínuo que reflete na maneira em como a política, a economia, a cultura, a educa o e história, se constituem. A categoria da transdisciplinaridade, por vezes, com significados distintos, como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade e outras, como complexidade e holismo, têm também indicam uma nova tendência na educa o, que perpassam a práxis. Por fim, a categoria da dialogicidade, sempre presente na práxis (GADOTTI, 2005).

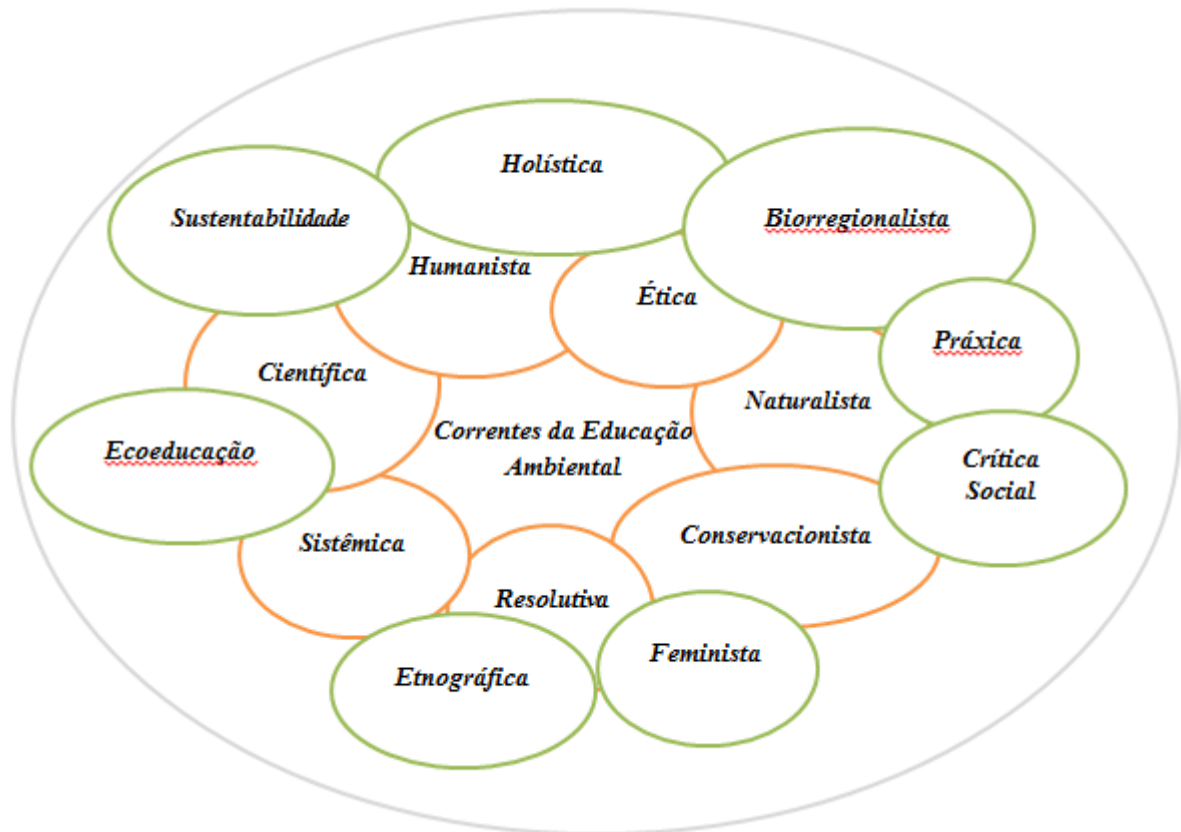
Nessa mesma perspectiva, ainda de acordo com o autor, cabe destacar que a pedagogia da práxis não abandona as categorias críticas (marxismo, libertação), mesmo incorporando categorias pós-críticas (significação, representação, cultura, multiculturalismo). A questão é levar em conta os novos paradigmas da ciência e da pedagogia, sem dicotomizá-los burocraticamente, mas tirando deles as necessárias lições para continuar caminhando.

Cada sujeito predica a sua própria visão, que é construída a partir das relações que tem com outros sujeitos, e respeitar as diferentes perspectivas é fundamental para avançarmos na discussão da práxis em Educação Ambiental. Acredito que ter conhecimento das correntes pedagógicas de Educação Ambiental é indispensável para a formação do educador ambiental, pois se fazem necessárias para a discussão do campo teórico-metodológico. Para Loureiro (2006), propor uma base teórica que permita compreender a Educação Ambiental numa abordagem crítica e transformadora pressupõe que se entenda a diversidade teórica dessa, definindo um posicionamento consistente e distinto de outras possibilidades paradigmáticas.

Compreender a diferenciação interna de um campo social, a partir de uma ordem analítica e política pode produzir um conhecimento mais fiel à realidade do objeto ou ao processo observado, contribuindo para o aprofundamento da autorreflexividade do campo da Educação Ambiental. Esses fatores permitem refinar o olhar e, por consequência, permite ao sujeito adotar um posicionamento com maior autonomia, escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendam a seus interesses (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Já Sauvé (2005), no artigo intitulado “Uma cartografia das Correntes em Educa o Ambiental”, propõe o estudo de 15 correntes de Educa o Ambiental (Figura 3). As correntes se referem a uma maneira geral de conceber e de praticar a Educa o Ambiental. Dentre as 15 correntes, sete são apresentadas como tendo uma longa tradi o em Educa o Ambiental, sendo as outras oito correntes mais recentes.

Figura 3 - Correntes Pedagógicas (SAUVÉ, 2005).



Fonte: Vorpapel (2020).

Compreendo que cada concepção que fundamenta a práxis de Educação Ambiental é válida. Acredito, por exemplo, que em grandes centros urbanos, os fundamentos da corrente naturalista são usados com frequência para sustentar a ação pedagógica. Isso porque, é vista como necessidade para aquele lugar em específico, diante do contexto geográfico, social, político e do modo das relações sociais daquele local. Entender a existência desse viés é considerar a realidade e a subjetividade dos indivíduos. No entanto, penso que essa prática não pode ser estanque, sendo importante problematizar criticamente as situações tematizadas.

A corrente naturalista (Sauvé, 2005) é centrada na relação com a natureza. O enfoque pode ser cognitivo, experiencial ou espiritual, sendo entendido respectivamente como: aprender com coisas sobre a natureza, viver na natureza e aprender com ela, associar a criatividade humana à da natureza. Essa corrente é associada ao movimento de educação para o meio natural e a certas proposições de “educação ao ar livre”.

Já a corrente conservacionista/recursista tem suas proposições centradas na conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade como à sua quantidade. A preocupação é

com a gestão ambiental, sendo comum no meio onde os recursos são escassos. Nessa direção, a corrente resolutiva pode ser associada à conservacionista. Essa surgiu em princípio dos anos 70, quando se revelaram a amplitude, a gravidade e a aceleração crescente dos problemas ambientais. Adota a visão central de Educação Ambiental proposta pela UNESCO no contexto de seu Programa Internacional de Educação Ambiental (1975-1995). O imperativo de sua ação consiste em modificação de comportamentos ou de projetos (SAUVÉ, 2005). Para Guimarães (2014), a perspectiva conservacionista tem como predomínio uma visão de mundo liberal, que concebe a sociedade como o espaço da harmonia e acredita que sua transformação é decorrência da transformação de cada indivíduo, fato que, para o autor, camufla as diferenças sociais relacionadas à dinâmica ideológica dos instrumentos de reprodução social.

Nessa direção, a corrente sistêmica permite conhecer e compreender as realidades e as problemáticas ambientais. O enfoque das realidades ambientais é de natureza cognitiva e a perspectiva é a da tomada de decisões ótimas. Nesse caso, as habilidades ligadas à análise e à síntese são particularmente necessárias. Um exemplo seria o estudo de determinado meio ambiente para compreender as relações entre os diversos elementos existentes e identificar, por exemplo, as relações causais entre os acontecimentos que caracterizam a situação observada (SAUVÉ, 2005).

Em decorrência, a corrente científica, discutida por Sauvé (2005), se assemelha com a corrente sistêmica por causa do enfoque cognitivo. Tem como objetivo, abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais e compreendê-las melhor, identificando mais especificamente as relações de causa e efeito. Geralmente, a perspectiva é de compreender melhor, para orientar melhor a ação.

A corrente humanista dá ênfase à dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento da natureza e da cultura. O ambiente é também o da cidade, da praça pública e dos jardins cultivados. Desse modo, a porta de entrada para apreender o meio ambiente é frequentemente a paisagem, que por sinal é modelada pela atividade humana. A corrente humanista convoca também o sensorial, a sensibilidade afetiva, a criatividade. Conhecer melhor o meio ambiente permite se relacionar com mais qualidade e, finalmente, estar em melhores condições para intervir de maneira qualificada. Por outro lado, a corrente moral/ética é aquela onde o atuar se baseia num conjunto de valores, em que o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética, sendo nesse nível, a intervenção necessária. Dentre as correntes éticas, se encontram o antropocentrismo, o biocentrismo, o sociocentrismo e o ecocentrismo (SAUVÉ, 2005).

As correntes supracitadas se referem àquelas que tiveram uma longa tradição na trajetória da Educação Ambiental, existentes até hoje, e que, por meio de problematizações, levaram às próximas conceituações de correntes. Para Loureiro (2006), concretamente, cabe aos educadores ambientais entender a profundidade da crise em que estamos inseridos, considerando suas causas estruturais, para trabalhar com os sujeitos do processo educativo de modo que a própria compreensão do atual momento seja ampliada e a informação seja contextualizada, servindo como parâmetro para a construção de alternativas da práxis.

Em decorrência da necessidade de ampliar a discussão, aproximo-me da Educação Ambiental Crítica e Transformadora (LOUREIRO, 2006), bem como da corrente holística que considera a totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos, onde eles adquirem sentido. As preocupações estão ancoradas no modo psicopedagógico, que diz respeito ao desenvolvimento global da pessoa em relação ao seu meio ambiente, e outras numa verdadeira cosmologia que leva a um conhecimento “orgânico” do mundo e um atuar participativo em e com o ambiente (SAUVÉ, 2005).

Já a corrente Biorregionalista centra a Educação Ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local, para criar um sentimento de pertença ao lugar e reforçar o compromisso em favor da valorização desse meio. Já, a corrente Práxica considera a aprendizagem na ação, pela ação e o aprimoramento dessa. Sendo que esse processo convida a uma reflexão na ação. Cabe destacar de que não se trata de saber tudo antes de passar pela ação, mas de aceitar aprender na ação e de ir reajustando-a, sendo esse, um modo de aprender a trabalhar em equipe (SAUVÉ, 2005).

A corrente da Crítica Social tem um aspecto importante, visto que ela começa por confrontar a si mesma, questionando a pertinência de seus próprios fundamentos e do modo de atuar, implicando na questão das correntes dominantes. De acordo com Freire (2018), o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança, no neoliberalismo globalizante, o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. Nessa direção, a corrente Feminista adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. Os educadores feministas compreendem que a paixão, as emoções e os sentimentos fazem parte do processo de aprendizagem.

Seguindo nessa perspectiva crítica, a corrente Etnográfica considera o caráter cultural da relação com o meio ambiente. Apresenta a ideia de que a Educação Ambiental não deve

impor uma visão de mundo, sendo necessário levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas. A corrente da Ecoeducação está dominada pela perspectiva educacional da Educação Ambiental. Não se trata de resolver problemas, mas de aproveitar a relação com o meio ambiente para o desenvolvimento pessoal, em vista de atuar significativamente e com responsabilidade.

Por fim, Sauvé (2005) apresenta a corrente da Sustentabilidade que se centra na perspectiva de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã. Segundo os partidários dessa corrente, a Educa o Ambiental estaria limitada a um enfoque naturalista e não integraria as preocupa es sociais e, em particular, as considera es econômicas no tratamento das problemáticas ambientais. Desse modo, a educa o para o desenvolvimento sustentável permitiria atenuar esta carência.

A classifica o detalhada de Sauvé (2005) traz uma importante contribui o para a pesquisa em Educa o Ambiental. A autora cartografou as 15 quinze correntes da Educa o Ambiental, considerando o contexto ambiental dos países centrais que constituem o Norte Industrializado. Em outra perspectiva, “As macrotendências político-pedagógicas da educa o ambiental brasileira”, elaboradas por Layrargues e Lima (2014), se dedicam a estudar a temática, a partir da realidade da Educa o Ambiental nos países periféricos que pertencem ao Sul Subdesenvolvido, para mostrar a Educa o Ambiental, a partir das lentes da realidade de outro contexto.

As três macrotendências como modelos político-pedagógicos para a Educa o Ambiental brasileira, citadas por Layrargues e Lima (2014), são: as macrotendências conservacionista, pragmática e crítica. A macrotendência conservacionista reúne o conjunto de práticas que valoriza a dimensão afetiva na rela o homem-natureza e que atribui a culpa da crise ambiental a um ser humano genérico. Essa tendência apresenta um potencial limitado no que se refere   luta pela transforma o social, por estar distanciada da din mica social/política e de seus respectivos conflitos. Contudo, ainda respalda muitas práticas de educa o ambiental no ensino formal na atualidade.

Desse modo, a macrotendência conservacionista valoriza a mudança de comportamentos e de atitudes individuais, e por ter sua base fundamentada na Ecologia Profunda, exalta um esclarecimento sobre a estrutura e o funcionamento de sistemas ecológicos. Essa tendência me faz compreender a importância de problematizarmos a práxis ambiental para

além do cuidado e do preservar, ao passo em que me recordo de Freire (2019) ao anunciar que: não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 2019). Logo, essa macrotendência da Educação Ambiental é importante por contribuir com a preservação ambiental, todavia precisamos aprender a ler e a interpretar o mundo para além do conservacionismo ingênuo.

A macrotendência pragmática faz uma leitura racionalista da crise ambiental, concentrando a discussão ambiental na reciclagem, nas energias limpas e na pegada ambiental/ecológica, mas não realiza um aprofundamento político. Propõe uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, mas sem uma discussão sociopolítica sobre o que seria sustentabilidade, sendo, portanto, uma forma de ação conveniente à ideologia capitalista hegemônica (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Cabe destacar que o entendimento teórico de Desenvolvimento Sustentável é diferente de Sustentabilidade.

Nessa perspectiva pragmática, o contexto neoliberal permite que a economia de mercado imponha sua lógica e os seus valores de padrão de consumo como um fator de bem-estar e símbolo da modernidade. Para Layrargues e Lima (2014), esse contexto da lógica de mercado parece moldar uma conjuntura específica para a ascensão da macrotendência pragmática, produzindo novos e polêmicos sentidos identitários para a Educação Ambiental na atualidade.

Já, a macrotendência crítica reconhece a dimensão histórica da questão ambiental e a indissociabilidade dos aspectos sociais da Educação Ambiental, assumindo aspectos para além de comportamentos individuais. Dessa forma, a macrotendência crítica questiona o modelo econômico capitalista e os atuais padrões de consumo e produção (LAYRARGUES; LIMA, 2014). É importante destacar que tem como base a teoria crítica que fundamenta a educação emancipatória Freireana para a prática da Educação Ambiental. Compreendo assim, que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora é a que mais dialoga com meus pressupostos enquanto pesquisadora, tendo em vista a militância pelo enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.

Problematizar as correntes pedagógicas de Educação Ambiental se faz necessário para reforçar que não é necessário adotar uma única corrente, por vezes, dominante, reproduzida pelos meios de comunicação e, assim, fortalecendo a classe predominante. Existem diversas maneiras de se conceber e praticar Educação Ambiental, sendo importante cada corrente

pedagógica, pois uma leva à construção da outra. Nessa articulação, é importante lembrar que as metodologias devem ser fruto de um processo de construção *com* o outro, e não *para* o outro.

Conhecer as correntes pedagógicas de Educação Ambiental faz significar a práxis, e possibilita maiores articulações da amplitude global com a produção local de significados. Esse diálogo pode ser o início de uma reflexão mais crítica e profunda sobre o que esperamos do futuro. E para isso, necessitamos dos subsídios basilares das concepções de Freire (2019), que corrobora com a construção da formação de sujeitos críticos.

Na visão de Reigota (2001), para trabalhar com a Educação Ambiental nos espaços educativos formais e não-formais é relevante compreender o conceito de ambiente como uma representação social, isto é, uma visão que evolui no tempo e que depende do grupo social em que é utilizada. São essas representações, bem como as suas modificações ao longo do tempo, que importam: é nelas que se busca intervir quando se trabalha o tema ambiente. E assim, por meio de um processo de construção, chegamos até a concepção de Educação Ambiental Crítica e Transformadora problematizada por Loureiro (2006).

A Teoria Crítica está vinculada às reflexões e às formulações produzidas pelo Instituto de Pesquisa Social, conhecido internacionalmente como Escola de Frankfurt. Em termos históricos, a expressão foi formulada por Horkheimer, que presidiu, por quase três décadas, a Escola de Frankfurt, ao publicar o conhecido texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, no ano de 1937. A teoria tradicional é toda aquela que se produz como válida pela ciência dominante (positivista), tendo características como a abstração conceitual sem vinculação com a realidade concreta, ao partir de modelos que pressupõem a sociedade como algo dado, sem historicidade; e segundo, a neutralidade e a objetividade do conhecimento na explicação do funcionamento da sociedade (LOUREIRO, 2005).

Nesse sentido, às práticas pedagógicas, por vezes, não levam em conta o movimento da história, os sujeitos e a ciência como prática social inserida em um conjunto complexo de relações sociais e suas implicações políticas, econômicas, ideológicas e de poder. Desse modo, para Loureiro (2005), romper às características conservadoras e adotar um posicionamento de permanente questionamento, com vistas a construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade, é a finalidade primeira e última da Teoria Crítica.

As premissas que fundamentam a macrotendência crítica da Educação Ambiental não dizem respeito àquelas que apenas pretendem informar, conhecer a realidade, mas que buscam

“compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos” (LOUREIRO, 2006, p. 118). Diante desse emblema, a práxis pedagógica transformadora é aquela que trabalha a partir da realidade cotidiana, com a intenção de superar as relações de dominação e de exclusão que definem a sociedade capitalista globalizada (LOUREIRO, 2006).

A Educação Ambiental tem importância histórica e social na busca de superação das relações sociais alienadas e, nessa perspectiva, se fundamenta no materialismo histórico-dialético, por sua ontologia do ser social e por ser uma perspectiva epistemológica crítica-transformadora. Bem como na pedagogia histórico-crítica, por contribuir no entendimento da função social da educação e da escola para a formação humana (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016).

Para Loureiro e Tozoni-Reis (2016), a pedagogia histórico-crítica defende a necessidade de identificarmos e incorporarmos nos currículos escolares, os conteúdos que emergem da prática social, o que significa “traduzir” a cultura humana, incorporá-la ao saber escolar na perspectiva da transformação das relações sociais. Diante do exposto, os pressupostos da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, a partir da ontologia marxiana, permitem colocar o trabalho e a atividade ontocriadora como elementos fundantes para superar a dualidade subjetividade-objetividade. Ao ter por fundamento do ser social, o trabalho estabelece, no processo de produção do conhecimento, uma epistemologia crítica das relações sociais.

O método, por excelência, da Teoria Crítica é a dialética, destacadamente em sua formulação, a partir de Marx. Essa tendência pode ser entendida como um caminho de pensar e agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas determinações e contradições que definem a história (LOUREIRO, 2005). Em outra oportunidade, o autor aponta que a demonstração das contradições internas ao capitalismo e à alienação humana evidencia a possibilidade histórica de superação do sistema que define as relações nas sociedades contemporâneas (LOUREIRO, 2006).

Assim, a melhor forma de se conhecer a aplicação prática da Teoria Crítica, segundo Loureiro (2006), é procurar as iniciativas que atuam sob o prisma da transformação social e da emancipação pela crítica da realidade, e pela ação política dos grupos envolvidos com o processo educativo, em busca de novas formas de ser e de constituir relações na natureza.

Para Arrais e Bizerril (2020), a Educação Ambiental Crítica e Transformadora pode favorecer a instrumentalização de atores sociais que possam, além de desvelar a realidade, agir de modo coletivo e em um exercício de cidadania para a transformação e intervenção no mundo. Isso, principalmente no contexto atual marcado por tantas injustiças, contradições, desigualdades e pelo descaso político com o meio ambiente. Os autores apresentam elementos estruturantes do pensamento Freireano que fundamentam a Educação Ambiental, com os quais corroboro, sendo eles: diálogo, educação problematizadora e libertadora, processo de conscientização, temas geradores, relação horizontal entre educando e educador, ação-reflexão-ação, e desvelamento da realidade.

Segundo Delizoicov e Delizoicov (2014), os procedimentos teórico-metodológicos propostos por Freire tem a finalidade de promover a perspectiva crítica e transformadora, sendo operacionalizados pela investigação e redução temática. Os autores apontam para a necessidade de um coletivo de especialistas, docentes de várias áreas, para o processo crítico ser consistentemente concretizado.

É fundamental uma conquista de mecanismos participativos para o processo da gestão dos problemas ambientais, que garanta a participação dos segmentos sociais mais fragilizados nesse processo de negociação, já que os setores públicos e privados têm maior capacidade de ocupar o espaço da participação na gestão ambiental. A luta pela ampliação do espaço democrático em nossa sociedade, em que a participação possa amplamente se realizar em conjunto, é condição *sine qua non* para uma Educação Ambiental que se pretenda crítica, transformadora (GUIMARÃES, 2014). Aspectos esses, de participação para tomada de decisões, que penso serem fundamentais na problematização no lugar-escola.

Logo, é por isso que a discussão das concepções, que podem fundamentar a práxis do professor, é importante. Considerar a Educação Ambiental Crítica e Transformadora objetiva a construção de espaços educativos que possam superar as ideias hegemônicas, por meio de práticas que visam à mobilização de novas condutas para além da mera transmissão de conhecimentos ecológicos. E que para além, apostam no protagonismo e na cidadania ativa, na articulação entre os diferentes saberes e no exercício de um movimento coletivo para a transformação da sociedade (ARRAIAS; BIZERRIL, 2020).

Desse modo, compreendo que é primordial escutar os professores(as) das escolas para avançar no diálogo da práxis em Educação Ambiental, pois muitos professores fazem no chão das escolas, onde desenvolvem as práticas docentes, Educação Ambiental Crítica e

Transformadora e, no entanto, não compreendem a ação pedagógica nesse sentido. Por outro lado, é comum encontrar professores que adotam o discurso de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora e não incluem aspectos sociais, políticos, éticos, humanos em sua problematização, fazendo com que sua ação seja fundamentada ainda numa perspectiva conservacionista. É primordial atentar que: a prática não reflexiva facilita a reincidência de comportamentos racistas, sexistas, intolerantes com religiões não dominantes, e o reforço de ideologias que concebem o indivíduo como um eu sem o outro, que se basta e que concebe, representa, significa e age sem o outro (LOUREIRO, 2019).

Acredito que o diálogo com o próximo possa construir parte do caminho em direção a ações pedagógicas mais centradas no compromisso com a luta social pela questão ambiental. O estudo empreendido, referente às tendências/correntes pedagógicas, não visa classificar a ação futura do(a) professor(a) em uma perspectiva. E, sim, através dos referenciais de Sauvé (2005), Layrargues e Lima (2014), e Loureiro (2006), sistematizar uma cartografia das macrotendências da Educação Ambiental que engloba as perspectivas propostas, para compreender as inúmeras formas de pensar e praticar a Educação Ambiental no ensino formal. Isso porque, mesmo a pesquisa tendo o intento de compreender o que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas escolas da Educação Básica, certamente nas entrevistas com os professores, diferentes possibilidades vão emergir, mostrando uma multiplicidade de desafios práticos a desvelar. Portanto, esta pesquisa dialoga com os professores das escolas da Educação Básica, a partir das entrevistas narrativas, em que a análise do texto é feita a partir da ferramenta interpretativa da Análise Textual Discursiva (ATD) para compreender o problema desta pesquisa.

No exercício da escrita, apresentei diferentes caminhos da Educação Ambiental, mas aponte o qual acredito ser o mais adequado. E nesse processo dialógico, acredito que podemos contribuir para a produção e para o aprofundamento dos saberes e fazeres da práxis pedagógica. Como dizia Newton: “Eu só consegui ver mais longe porque subi nos ombros daqueles que me sucederam”. As intenções de avançar na própria compreensão podem ser melhores compreendidas no capítulo que segue. Este, explicita os fundamentos da metodologia e, por consequência, os caminhos e os objetivos da pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a discussão teórica sobre a metodologia que orienta e fundamenta esta pesquisa. Começo com considerações acerca dos pressupostos da pesquisa qualitativa fenomenológica, pois esta é basilar na investigação científica, focando no caráter subjetivo do contexto analisado, estudando, a exemplo, suas particularidades e suas experiências individuais. Por fim, trago a ATD fundamentada na fenomenologia e na hermenêutica, como metodologia usada para analisar os dados. A escolha pelo método fenomenológico-hermenêutico se deve ao entendimento de que a pesquisa fenomenológica consiste na recusa de resultados acabados e fechados, pois sempre está aberta para outras interpretações, observando que o inacabamento se constitui num devir, numa maneira de se mostrar em sua verdadeira tarefa de construir algo novo, um vir a ser, um se tornar. Compreendo que, ao partir do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças e valores, seu comportamento tem sempre um sentido, o qual não se conhece de imediato, precisando ser desvelado. Desse modo, interrogar o percebido, e por que não dizer o desconhecido, é um desafio que me proponho a pensar.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA FENOMENOLÓGICA

O estudo que apresento é baseado na pesquisa qualitativa, pois dialogo sobre uma interpretação de mundo, que faço a partir de leituras, dos cenários de campo onde a pesquisa permeia, tentando entender os fenômenos, segundo os significados ontológicos que atribuo. São as interações com os sujeitos colegas que, em grande parte, possibilitam a busca de novas compreensões da realidade. O embasamento teórico diz respeito à concepção fenomenológica-hermenêutica, no sentido de captar as inúmeras possibilidades existentes.

A pesquisa qualitativa possui uma variedade de pressupostos fundantes, como teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia. Sendo importante destacar, que por trás desses termos se encontra a biografia pessoal do pesquisador, ou seja, sua história de vida que é carregada de signos e símbolos atribuídos por ela a forma de ser-e-estar-no-mundo. Aquele fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica. Esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema que especifica uma série de questões

que ele então examina em aspectos metodológicos. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O presente trabalho trata de pesquisa qualitativa embasada em uma abordagem fenomenológica. Desse modo, ao se afirmar que o fenômeno é o que se mostra em um ato de percepção ou de intuição, não está se tratando de um objeto especificamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado e medido. Sujeito e objeto não se separam no movimento constante do processo de conhecer. Assim, o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado pelo sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de forma atenta e percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá no próprio solo em que se destaca o fenômeno carregando o seu entorno (BICUDO, 2011).

Em se tratando da questão de diferentes formas de interpretação, a pesquisa fenomenológica possibilita a descrição da experiência vivida, da consciência, mediante a articulação de suas características empíricas e de sua consideração no plano da realidade essencial. A proposta de pesquisa, aqui contemplada, busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. O objetivo é chegar à contemplação das essências, isto é, ao conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos, de forma imediata. Os fundamentos da Fenomenologia, movimento filosófico iniciado no século XX, têm como principais expoentes Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (CERBONE, 2013).

Husserl (1859-1938) foi quem iniciou as discussões acerca da filosofia fenomenológica, chamando de fenomenologia “pura” ou “transcendental”. Seus estudos se dão a partir de uma rejeição da ideia de que as ciências naturais podem fornecer uma descrição completa ou exaustiva da realidade, o antinaturalismo. O qualificador “pura”, atribuído por ele, refere-se ao papel da redução fenomenológica, indispensável no isolamento do fluxo da experiência consciente, sendo a pureza desse fluxo uma função da suspensão de quaisquer questões com respeito à relação entre a experiência e o mundo circundante. Na perspectiva Husserliana, a fenomenologia busca delinear a estrutura essencial da experiência, em vez de sua estrutura empírica, sendo o estudo da consciência e dos objetos da consciência. Os dois pólos da experiência são conhecidos como: Noesis, que é o ato de perceber, e o Noema, objeto da percepção. A coisa como fenômeno de consciência (noema) é a coisa que importa, e refere-se à conclamação das coisas em si mesmas (CERBONE, 2013).

Para Heidegger (1889-1976), uma das principais tarefas da fenomenologia é iluminar o fenômeno do mundo. Cabe destacar que Heidegger conheceu Husserl e foi assistente dele durante 1919 a 1923, posteriormente sucedeu a Husserl como professor de Filosofia em Friburgo, quando esse se aposentou, em 1928. As investigações filosóficas acerca da fenomenologia continuaram, no entanto, Heidegger com a obra “Ser e tempo” traz outros entendimentos acerca da fenomenologia, discordando de Husserl, a exemplo, da rejeição a redução fenomenológica, proposta por Husserl. Assim, a concepção de fenomenologia de Heidegger difere consideravelmente da de Husserl, tanto em termos de métodos como de resultados. Heidegger se envolveu com o partido nazista no início dos anos de 1930 e foi submetido à “desnazificação” após a guerra, e proibido de lecionar até 1950. O engajamento mais enfático de Heidegger com a fenomenologia durou aproximadamente uma década, até o fim dos anos de 1920.

Segundo Heidegger, a “fenomenologia fundamental” está centrada na “questão do ser”. Esse sujeito ser ontológico é formado por inúmeras experiências que lhe dão a visão de mundo. O ser se constitui com o outro por meio das relações, sendo isso o que Heidegger chama de Ser-com, fundamental para pensar o Ser-e-estar-no-mundo. O ser se constitui, da circunstancialidade composta pelos entes (as coisas do mundo) e os seres, os quais se dispõem de determinada maneira relacional. É a partir desse entendimento que Heidegger pensa o estar-com e o estar-entre, características do ser-aí, que se constitui a partir da posição relativa circunstancializada (CERBONE, 2013).

A fenomenologia de Heidegger é dirigida para a compreensão pré-ontológica do “Dasein”, em outros termos, é uma fenomenologia da cotidianidade. O termo “Dasein” se refere à existência, “Da” advérbio de lugar aí, e “sein” presença, existência. O “ser” que se encontra “aí”. Esse ente que cada um de nós mesmos sempre somos e que, entre outras coisas, possui em seu ser a possibilidade de questionar. Ou seja, é o ser humano que somos, considerando tanto seus aspectos objetivos como subjetivos e que possuem a capacidade de questionar outros entes que não são, assim como o ente que ele é (CERBONE, 2013).

Sartre, diferente de Husserl e Heidegger não viveu como um filósofo acadêmico, em vez disso, viveu como autor, dramaturgo e intelectual público. Sartre se contrapõe a Husserl, dizendo que o ego não aparece na ou para a consciência na experiência não reflexiva. Para Sartre, o ego é por natureza fugaz, o que para o autor significa que qualquer tentativa de autoconhecimento é, no fim, fútil. Sua filosofia se caracteriza pelo existencialismo. Para Sartre, os compromissos definidores do existencialismo são, em primeiro lugar, no caso dos entes

humanos, “a existência precede a essência”, e segundo, “a subjetividade deve ser o ponto de partida”. Desse modo, a fenomenologia de Sartre implica na completa responsabilidade do sujeito humano por sua própria existência (CERBONE, 2013).

O caráter corporal da experiência é um dos principais interesses de Merleau- Ponty (1908-1961), contemporâneo, íntimo de Sartre e com uma importante trajetória acadêmica. Como Sartre, além de assumir posições políticas públicas, tem suas concepções fundamentadas pelo marxismo. A fenomenologia de Merleau-Ponty segue o lema “Eu estou aberto ao mundo”, e a tarefa da fenomenologia é recuperar e preservar esse sentido de abertura, sem falsificá-lo, introduzindo clandestinamente hipóteses explicativas ou uma concepção de coisas formadas no nível de expressão de segunda ordem (CERBONE, 2013).

A fenomenologia, enquanto método, permite ao pesquisador compreender o conjunto de circunstancialidades socioambientais que dão corporeidade a forma de ser-e-estar-no-mundo. De acordo com Gil (2017), a pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito, formulada com base em suas experiências. Seu objeto é, portanto, o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência, ou seja, o que aparece, e não o que se pensa ou se afirma a seu respeito. Ainda de acordo com o autor, tudo tem que ser estudado tal como é para o sujeito, sem interferência de qualquer regra de observação. Sendo, para a fenomenologia, o objeto como uma coisa concreta, ou também uma sensação, uma recordação, não importando se este constitui uma realidade ou uma aparência.

É importante ressaltar, nas palavras de Bicudo (2011), que o pesquisador, em seu estudo, não está tratando de dizer ou afirmar que foi assim, mas sim, conforme ele percebeu, ocorreu de tal modo. É fundamental pontuar essa questão para compreender que a descrição é feita no movimento de como o sujeito percebeu o ocorrido, não trazendo julgamentos interpretativos. Essa descrição pode ser feita, por exemplo, pelo próprio pesquisador que vivencia a experiência, relatando-a em suas nuances.

De acordo com Bicudo (2011), a interrogação que expressa a perplexidade do pesquisador orienta os passos em busca da compreensão e explicitação do compreendido e interpretado. Se a interrogação pergunta pelo o que é isso que, o olhar recai sobre os aspectos ontológicos, solicitando a investigação de estruturantes do fenômeno. Se a pergunta é no sentido de como essas vivências ocorrem ou como se dá o tempo vivido em determinado contexto a respeito de tal e tal vivência, é necessário investigar os modos pelos quais os sujeitos

contextuados vivenciam suas experiências. Essas podem ser de amor, de ódio e de aprendizagem. Essas são formas de se formular as questões investigativas.

Nesse emaranhado de ponderações acerca da pesquisa qualitativa fenomenológica hermenêutica é que me proponho perceber, e desse modo a questão de pesquisa consiste em compreender: o que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas narrativas acerca do contexto escolar brasileiro e colombiano? Escolhi trilhar esse caminho como uma maneira de entender e expressar a percepção sobre os acontecimentos que ocorrem entre os sujeitos envolvidos nas vivências, na realidade. Nos próximos itens, faço a discussão da ATD, que também compõem a tessitura da pesquisa em busca da compreensão e do adensamento do problema de pesquisa.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

A ATD é uma metodologia de pesquisa proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). É mais do que somente uma maneira de análise de dados textuais para produzir resultados de pesquisas, podendo ser comparada com a formação de uma tempestade. Pois, implica em transformação do pesquisador, sendo necessário que esse se assuma como autor que tem algo para anunciar, é claro que, embasado em interlocuções com outros sujeitos.

Desse modo, a ATD tem seus pressupostos alicerçados no modo de teorização fenomenológico-hermenêutico, que se propõe a construir novas teorias a partir do exame do material do corpus. A fenomenologia surgiu porque as estruturas cartesianas da ciência naturalista não bastavam para compreender o pensamento da humanidade.

Para Heidegger (2013), o significado da descrição fenomenológica enquanto método, reside na interpretação, onde a tarefa da fenomenologia é deixar aquilo que se mostra ser visto a partir de si mesmo, no próprio modo pelo qual se mostra a partir de si mesmo. A fenomenologia é como as coisas “aparecem” para nós, sendo o estudo da intencionalidade e da experiência, que inclui mais do que eu estou vendo. A experiência de ou sobre os objetos articula as condições de possibilidade do “meu mundo”.

A linguagem fenomenológica é poética, assim como na ATD, que temos espaço para a produção das metáforas vivas que também são poetizadas. Essas características de uma escrita mais subjetiva e poetizada auxiliam na construção e na expressão de novas compreensões

acerca dos fenômenos estudados. Fazem parte do processo de rupturas epistemológicas, ontológicas e metodológicas pelas quais passam os pesquisadores quando se envolvem com a ATD e sua fundamentação na fenomenologia-hermenêutica (MORAES; GALIAZZI, 2016). Esse modo poético de teorizar a pesquisa possibilita traduzir os sentidos e as significações do pensamento, sem apontar para o acerto ou erro. Desta forma, me proponho, ao longo da tessitura da pesquisa, embrenhar-me por estes caminhos poetizados.

Nessa direção, a ATD se apresenta como uma tempestade de luz, em um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que se examina. A análise se inicia com o processo de unitarização dos materiais do corpus, podendo ser concretizada em três momentos distintos: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, mais completo possível; e, atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida. A unitarização consiste em levar o sistema até o limite do caos, o que significa desorganizar e fragmentar os materiais textuais em análise. Com isso, permite-se a formação de estruturas de compreensão dos fenômenos investigados, sendo expressas em produções escritas. Moraes e Galiazzi (2016), ao explicarem a importância da unitarização na ATD, enfatizam que:

A unitarização do corpus da pesquisa, um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir de uma diversidade de metodologias de coleta, pode dar-se de diversas formas e a partir de uma diversidade de metodologias de coleta, pode dar-se de diversas formas e a partir de diferentes focos linguísticos, resultando daí múltiplas unidades de análise. Estas podem ter amplitudes variadas, de acordo com os objetivos da pesquisa e segundo a natureza dos materiais analisados. O processo, entretanto, necessita garantir uma validade dos produtos obtidos, pertinência construída a partir de uma constante focalização nos objetivos e fenômenos da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 69-70).

Considero a unitarização como um processo desafiador, porque se cria a necessidade de tornar o ordenado em algo caótico e, por fim, ordenada novamente. Dessa forma, esse processo exige uma leitura cuidadosa, uma alta impregnação no material de análise, garantindo-se a separação e o isolamento de cada fração significativa. Destaco, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), que ao realizar esse processo, ainda que não se tenha as categorias definidas, a unitarização, de forma intrínseca, é realizada em função delas. É necessário recortar os textos já pensando nas categorias a serem construídas. A partir disso, para alcançar as condições para a emergência de interpretações criativas e originais, é necessário que elas sejam produzidas a

partir da capacidade do sujeito pesquisador, neste caso da dissertação, da minha própria capacidade de estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo.

Também é necessária a codificação das unidades de significado para identificar onde se encontram nos textos originais, isso é importante para manter a organização de uma análise rigorosa, comprometida com a validade da argumentação defendida pelo pesquisador, seja em sua dissertação ou tese. Essa codificação possibilita o retorno aos textos originais sempre que o pesquisador sentir a necessidade de reafirmar suas convicções, ou na maioria das vezes, penetrar mais nos sentidos implícitos dos discursos.

A codificação das unidades, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), pode ser realizada para identificar o material textual que originou a unidade, se é a primeira ou a segunda unidade do material, ou para mostrar sua localização dentro do texto. Pode-se ter também um código que indique uma unidade não localizável diretamente no texto, no entanto, ainda que nas proximidades de determinado parágrafo do material.

Posteriormente, a ATD caminha para a categorização. E, nesse processo a escolha, quanto ao método de categorização, sempre trará um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos. Optei pela indução e intuição porque traz consigo a subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura para o novo, tendo seu paradigma ancorado com o paradigma emergente. Assim, as categorias apresentadas nesta pesquisa são de caráter emergente e constituem os elementos de organização do metatexto.

A categorização é um processo longo e exigente, feito a partir da classificação das unidades de significado, as quais são organizadas e ordenadas em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. E, neste trabalho, a construção de categorias acontece no sentido das mais finas até aquelas mais amplas e gerais, podendo ainda, uma mesma unidade de análise ter mais de um sentido, sendo assim, classificada em mais de uma categoria. Nesta abordagem da ATD, Moraes e Galiuzzi ressaltam os movimentos imprecisos e inseguros que perpassam todo o percurso de análise, e quanto à categorização, enfatizam que:

A categorização é um processo exigente e que requer esforço e envolvimento. Além de um retorno constante às informações, também exige uma atenção permanente aos objetivos e metas da pesquisa. Uma das maiores dificuldades que o processo apresenta, no entanto, é a necessidade de conviver com a insegurança de um processo criativo, saber lidar com as incertezas da expectativa da emergência de novos modos de compreensão dos fenômenos investigados. Os resultados da auto-organização não

têm tempo certo para se manifestarem, o que causa apreensão e angústia, com as quais os pesquisadores precisam saber lidar (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 100).

Logo, a categorização é a estrutura base do metatexto. Um metatexto apresenta as categorias e vai além, constituindo-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investiga. Cabe destacar que a produção escrita qualificada pode ser possibilitada pela compreensão de sua permanente incompletude e pela necessidade da crítica constante. O importante, nesse processo, seria realizar uma interlocução com outras vozes, não somente de autores, mas com os colegas do grupo de pesquisa, por exemplo. Com a ação recursiva na ATD, pode-se atingir uma compreensão cada vez maior e com mais rigor e clareza.

Dentro dessa perspectiva, a ATD envolve um ciclo de análise composto por três fases: unitarização, categorização e metatexto/comunicação. Essa tríade permite a produção de novos conhecimentos e, também, de novas compreensões acerca de fenômenos educacionais investigados. Compreendo que o movimento de pesquisa embasado na ATD é um processo desafiador que implica em muito estudo, organização e superação de fundamentos metodológicos e epistemológicos. Nada se encontra pronto e acabado, tudo é um processo constante de construir e reconstruir.

Diante das problematizações metodológicas realizadas, convido você, leitor(a), a conhecer, no capítulo cinco, o contexto socioespacial em que a pesquisa transcorre. No capítulo, apresento a observação do contexto colombiano, possibilitada pela mobilidade acadêmica.

5 O CONTEXTO/CAMPO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, querido leitor, você irá se deparar com o contexto educacional em que a pesquisa foi desenvolvida. Irá compreender como e a partir da onde faço a análise e a construção de argumentos. Neste ponto, esclareço a ideia que me leva a defender o entendimento de que a problematização da Educação Ambiental Crítica e Transformadora precisa ser discutida e potencializada na Educação Básica e na formação de professores. Desse modo, falo sobre a mobilidade acadêmica realizada durante o mestrado e sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

5.1 O PROCESSO REALIZADO PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA

A mobilidade acadêmica, realizada na UPN, em Bogotá, na Colômbia, foi possível por meio de um edital de seleção de mobilidade discente da Pós-Graduação, em 2019, na FURG. O objetivo era apoiar a participação de estudantes de mestrado e doutorado, vinculados aos programas acadêmicos notas 3, 4 e 5, em atividades de intercâmbio, de curta duração, entre grupos e programas de pós-graduação de instituições, nacionais e estrangeiras, formalmente conveniadas com a FURG. As missões de estudos foram apoiadas com recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) institucional, e deveriam ser realizadas no período de 15 a 30 dias.

Desse modo, para concorrer à vaga de mobilidade discente, foi necessário atender aos requisitos do edital, sendo eles: comprovante de vinculação com grupo de pesquisa registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); carta convite do professor da instituição receptora; carta de recomendação do professor orientador da FURG, justificando a finalidade da missão de estudos para a formação do estudante e para o fortalecimento das interações entre os grupos de pesquisa e a universidade receptora conveniada com a FURG (deveria conter, também, a justificativa da escolha da instituição receptora e do grupo de pesquisa); carta de apoio da coordenação do curso; plano de trabalho de acordo com os requisitos do edital; cópia do acordo de cooperação entre as instituições.

Nesse sentido, o primeiro passo foi verificar qual instituição e linha de pesquisa dialogavam com os problemas que vinham sendo estudados, para assim escolher o destino de

mobilidade. A questão de pesquisa consistia em compreender: o que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas narrativas acerca do contexto escolar brasileiro e colombiano? O grupo de pesquisa, ao qual tenho vinculação, está articulado ao Projeto de Pesquisa do Grupo CIPEA da FURG, que desenvolve estudos no âmbito da educação e do ambiente, com ênfase na Formação de Professores, Educação Ambiental, Pertencimento e Ambientalização Curricular.

O plano de trabalho apresentado à banca de seleção teve como objetivo compreender quais perspectivas e concepções teóricas fundamentam as ações pedagógicas dos professores ao fazer Educação Ambiental no cotidiano escolar na Colômbia, procurando entender os limites, as possibilidades e os seus desafios. Desse modo, era imprescindível conhecer o contexto e a realidade dos sujeitos que atuavam nesse campo. Assim, a proposta, no plano de atividades, apontava para a possibilidade de realizar observações nas escolas, a fim de dialogar com os professores dessas para compreender melhor o trabalho didático no que dizia respeito ao tema transversal da Educação Ambiental. O plano de trabalho, elaborado com a orientação da professora orientadora, teve como atividades propostas, o estudo das políticas públicas de Bogotá e a política dos PRAEs, participação nas reuniões do grupo de pesquisa, visitas às escolas, entrevistas com os professores, produção de dados para a pesquisa, dentre eles, a escrita narrativa no diário de campo.

Tendo em vista que o plano de trabalho e qualquer proposta de atividade deve trazer o entendimento sobre o tema abordado, fiz as ponderações necessárias, observando que a educação, em sua prática pedagógica, não é neutra e, por isso, deve apresentar a concepção que fundamenta a práxis. Desse modo, defendi a Educação Ambiental e sua contribuição para a formação de professores a partir de Loureiro (2006). Segundo ele, a Educação Ambiental é vinculada às esferas social, cultural, histórica, política e econômica, sendo que promove a conscientização entre o eu e o outro, pela prática reflexiva e teoricamente fundamentada. Esse autor nos convida a refletir sobre o caráter crítico e transformador da Educação Ambiental e a sua importância em diferentes contextos formativos.

Tratando-se sobre o interesse em estudar a práxis pedagógica, vislumbra-se a possibilidade de aprender sobre diferentes contextos educacionais, ou seja, entender como a Educação Ambiental está sendo abordada em escolas situadas em diferentes lugares/países, que têm como característica particular a sua latinidade. Por isso, pleitear a vaga para a mobilidade acadêmica era importante.

A ideia, apresentada no plano de trabalho e nesta pesquisa, consistia em poder dialogar com professores que atuam em escolas públicas na cidade de São Paulo das Missões (Brasil), Rio Grande (Brasil) e Bogotá (Colômbia). Essas cidades pertencem a diferentes contextos socioespaciais, que imprimem a elas formas diversas de compreender o ser-e-estar-no-mundo, dado a variedade de circunstancialidades ambientais que dão corporeidade a sua forma e a sua função social. Nessa direção, certamente, a pesquisa encontrou formas diversas de abordar a Educação Ambiental nas escolas, dado que são realidades diferentes. Todavia, aposta-se na complementaridade das formas de fazer. Desse modo, a intenção não é comparar as práticas de Educação Ambiental para apontar qual delas possivelmente seja a recomendada, e sim realizar um estudo que torne mais complexa a discussão acerca das possibilidades de avançarmos na compreensão de novas formas de fazer e de viver a Educação Ambiental na atualidade.

Essa proposta advém do entendimento de que a construção e a significação das práticas de Educação Ambiental ocorrem por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos no lugar-escola. Nesse sentido, a escolha para realizar a mobilidade acadêmica em Bogotá se deu devido à existência do grupo de pesquisa “Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias de la naturaleza”, na linha “Didáctica de los contenidos Curriculares en Química”. Esse grupo assume uma perspectiva complexa, crítica e construtiva da formação de professores, no qual o aprimoramento do professor é entendida como um desenvolvimento profissional em relação à pesquisa na sala de aula do currículo e, particularmente, aos conteúdos de ensino. O grupo de pesquisa da instituição receptora empreende, também, estudos que investigam as questões que estão relacionadas com as práticas pedagógicas da Educação Ambiental. Como minha formação inicial é em Química e os estudos do grupo de pesquisa consideravam as questões ambientais, foi esse o meu destino.

Destarte, quanto ao processo e à vivência durante a mobilidade acadêmica, posso ponderar que oferecem um leque de oportunidades para a expansão dos conhecimentos científicos e das visões de mundo⁷. Foi e é um momento que proporciona uma visão ampla, reflexiva e crítica acerca das questões sociais, políticas, econômicas, pessoais e profissionais. A oportunidade de conhecer e poder discutir as questões da práxis, articuladas à Educação Ambiental no Brasil e em Bogotá, possibilitou a revisão de conceitos, a quebra de paradigmas e o olhar mais reflexivo a respeito das práticas de Educação Ambiental. Além disso, foi um

⁷ O aprofundamento teórico sobre o fenômeno da internacionalização no Ensino Superior e as aprendizagens decorrentes do processo de Mobilidade Acadêmica pode ser encontrado no artigo intitulado: Internacionalização na Educação Superior: Relato de Mobilidade Acadêmica e experiência formativa a partir do Diário de Registros. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/12457/8733>>.

momento de desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e interpessoais, de aperfeiçoamento das competências linguísticas e de construção de personalidade, independência e maturidade. Haja vista os benefícios que o programa de mobilidade proporcionou, defendo a importância de se primar por recursos que cada vez mais possam apoiar missões de estudos e fortalecer a construção de conhecimento que se dá na relação com outros sujeitos.

5.2 O CORPUS DA PESQUISA E OS TEMPEROS METODOLÓGICOS⁸

A pesquisa é composta por dois tipos de materiais textuais, que se trata do diário de registros da pesquisadora e de entrevistas semiestruturadas, que no processo, deslocaram-se para a entrevista narrativa, com professores da Educação Básica. As entrevistas foram pensadas teoricamente na perspectiva semiestruturada, todavia, no processo laboral nos deslocamos para entrevistas narrativas, o que será explicado no decorrer deste texto. Esses são os materiais que, em articulação aos estudos teóricos, compõem a fonte de dados para análise, interpretação e construção de argumentos defendidos nesta pesquisa.

O diário de registros, com ênfase na experiência, fundamenta-se no sentido ampliado do educar pela pesquisa, com o intuito de apoiar o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. É compreendido como uma documentação da experiência, assumindo-a como objeto de investigação, tendo o seu respaldo em observação à contribuição do legado Freireano, em que registrar significa também fazer observações avaliativas e críticas sem emprestar ares de certeza (FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017).

O processo contínuo de escrita no diário de registros é explicado pelo potencial de (trans)formação na problematização das relações de ensinar e aprender. Compreendo que esse movimento de escrita me permite (re)construir minha própria constituição docente. Desse modo, corroboro com Freitas, Machado e Souza (2017), que destacam o diário de registros como possibilidade que permite mobilizar a atitude investigativa sobre o próprio percurso formativo, proporcionando a tomada de consciência de saberes. Constituindo-se, também, como um procedimento de pesquisa, fornecendo conteúdo para a reflexão sobre a prática, a partir da documentação da experiência.

⁸ Temperos metodológicos se refere ao processo de coleta de dados e análise, um movimento que aconteceu de forma híbrida, deslocando-se da entrevista semiestruturada para a entrevista narrativa.

No percurso delineado, a escolha inicial pela entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) se deu mediante o entendimento de que possibilita o esclarecimento de um problema e se representa como um modo de interação social entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, concretizando-se a partir de um diálogo parcialmente estruturado. Essa forma de estruturar a entrevista permite ao sujeito, participante da pesquisa, discorrer sobre narrativas que considera importante, e que para a pesquisadora não era esperado. O movimento pode se dar em outro sentido também, permitindo à pesquisadora fazer questionamentos ao sujeito participante, para entender a narrativa em sua totalidade.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador e oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Compreendo que essa perspectiva de se realizar entrevistas se aproxima do diálogo Freireano, que assumo como pesquisadora, em que se considera o sujeito no contexto de sua realidade e se atenta para a não verticalização da ação.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada, elaborada com perguntas amplas e abertas, foi pensada para melhor organizar e conduzir a forma de se fazer, todavia, a forma de conduzir se deu pela entrevista narrativa, o que somente foi perceptível depois do processo ter acontecido, ou seja, houve um movimento de deslocamento da entrevista semiestruturada para a entrevista narrativa. A ideia estava centrada na entrevista semiestruturada, no entanto, ao olhar para o delineamento dos fatos, evidencio que a ênfase da sistematização se deslocou do modo de fazer para o processo.

O deslocamento do movimento teórico e prático da entrevista é perceptível, pois se inicia com perguntas estruturadas para manter a organização da forma de se conduzir o diálogo e, no processo, ao realizar a entrevista, convido os professores a contarem sua experiência de vida profissional e pessoal, bem como “sobre” os contextos situacionais concretos da Educação Ambiental na escola. Ao transcrever cada entrevista, percebo que cada sujeito participante da pesquisa relatou fatos vividos, reconstruindo toda a trajetória percorrida. O que significa que,

[...] o sentido não está no “fim” da narrativa; ela permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93).

Compreendo o deslocamento da entrevista semiestruturada para a narrativa, em virtude das histórias de quem é este professor participante, ser considerada e contada, nesta pesquisa. Cada professor contou uma história sobre si, sobre como chegou no campo educacional, relatando experiências, saberes e fazeres relevantes para o exercício da docência e da Educação Ambiental.

Em consonância com as entrevistas narrativas, o diário de registros se fez presente para a reflexão do vivido. O diário é uma ferramenta da qual me apropriei e que me acompanha na pesquisa, de forma contínua. Durante a mobilidade acadêmica, por exemplo, o diário foi, e continua sendo, uma forma de pensar sobre os acontecimentos ocorridos. Compreendo o diário como uma estratégia metodológica para a compreensão do fenômeno investigado, bem como, aposto em seu uso como modo de potencializar a escrita. Os textos escritos no diário “[...] ajudam a completar a riqueza, a nuance, e a complexidade da paisagem, retornando ao pesquisador reflexivo a uma paisagem mais rica, mais complexa e mais problematizante do que a memória provavelmente pode construir” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 123).

Dessa forma, registrar ajuda a entender introspectivamente as razões pessoais que me levaram a este estudo e a compreensão acerca das experiências vivenciadas, ou seja, como signifiquei isso para o campo social de meu trabalho. Segundo Clandinin e Connelly (2015), ao recontar uma história em relação a uma experiência vivida, voltamos para o “meu olhar” para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente). Esse olhar permite compreender e desenvolver outros aspectos que passaram despercebidos no instante da vivência. É preciso parar, respirar, pensar, dar um tempo para um diálogo consigo mesma. Esse olhar para quem sou, da onde venho e para onde me movo são elementos que permitem o crescimento espiritual e intelectual.

As perguntas que embasaram o diálogo da entrevista narrativa são as que seguem no Quadro 1. São abrangentes para que os professores possam entender o movimento como uma conversa sobre a práxis e as questões ambientais, não se sentindo num jogo de perguntas e respostas.

Quadro 1 - Perguntas que embasaram a entrevista dialogada.

01) Gostaria que me contasse um pouco sobre você, o que te motivou a ser professor, quanto tempo trabalha profissionalmente, sobre sua experiência no campo da educação, os desafios e as conquistas como professor.
02) O que me contaria sobre a Educação Ambiental, o que pensa, qual a sua opinião?
03) Considerando a sua vivência na escola, poderia me contar se o colégio tem Projetos Ambientais Escolares (PRAEs)? Poderia me falar um pouco sobre eles, sobre como foi essa construção?
04) Conte-me sobre suas experiências com atividades de Educação Ambiental desenvolvidas na escola e na disciplina em que atua.
05) Conte-me sobre a Educação Ambiental e sua presença no currículo.
06) Em sua formação docente, em especial na formação inicial, recorda se tinha a Educação Ambiental como temática de estudo?
07) Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, conte-me se ele contém diretrizes para a Educação Ambiental, no currículo?
08) Considerando a sua história de vida, como você avalia as questões desenvolvidas em relação à Educação Ambiental na escola e em nível mundial?

Fonte: Vorpapel (2019).

Nesse sentido, as entrevistas narrativas foram realizadas, a partir da orientação de perguntas amplas e abertas a professores de escolas da rede básica de ensino, para posteriormente problematizar e entender o fenômeno da experiência do que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas escolas de Educação Básica. Sendo a análise dos dados embasada pela metodologia da ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2016).

5.3 OS SUJEITOS PESQUISADORES PARTICIPANTES

Os professores da Educação Básica, sujeitos participantes desta pesquisa, pesquisadores de suas práticas, foram convidados de forma voluntária a dialogarem sobre a Educação Ambiental na escola. Participaram desta pesquisa, nove professores, sendo três de cada lugar, e de diferentes áreas de formação, que trabalham com a temática da Educação Ambiental na escola em que atuam. O principal critério para convidar os professores a participarem da pesquisa foi o de contemplar diferentes áreas do conhecimento. As escolas estão localizadas em diferentes lugares socioespaciais, que são: São Paulo das Missões (Brasil), Rio Grande (Brasil) e Bogotá (Colômbia), como destacado na Figura 4. Esses lugares foram escolhidos, tendo em vista que o primeiro é a cidade natal da pesquisadora, o segundo pelo programa de

Pós-graduação em Educação Ambiental se localizar nesta cidade e, por fim, Bogotá, pela mobilidade acadêmica realizada durante a formação experienciada no mestrado.

Figura 4 - Mapa de localização das cidades em que se situam as escolas.



Fonte: Google Earth (11/12/2020).

Os participantes da pesquisa são mais que apenas sujeitos que contribuem na tessitura dos argumentos da investigação, desse modo, merecem que suas narrativas⁹ sobre quem é esse professor que está falando, qual a sua história, sejam compartilhadas. Cabe destacar que os nomes atribuídos são fictícios.

Considerou-se pertinente a participação dos professores das diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista que se compreende a Educação Ambiental na perspectiva da transversalidade. O Quadro 2 apresenta os professores participantes da pesquisa, bem como, aponta elementos que caracterizam e identificam cada um deles.

⁹ As narrativas na íntegra podem ser lidas no Apêndice 3.

Quadro 2 - Professores participantes¹⁰.

Professor/ Codinome¹¹	Formação Acadêmica	Formação em Educação Ambiental	Localização de atuação docente
Antônia	Química	Não possui	Bogotá
Cecília	Biologia	Especialização em Gestão Ambiental	Bogotá
Joice	Português/Literatura	Mestrado em Educação Ambiental	Rio Grande
Laura	Matemática	Não possui	São Paulo das Missões
Lucas	Educação Física	Não possui	São Paulo das Missões
Mariana	Pedagogia	Não possui	São Paulo das Missões
Milena	Artes visuais	Doutora em Educação Ambiental	Rio Grande
Sandra	Geografia	Mestrado em Educação Ambiental	Rio Grande
Teófilo	Ciências Naturais	Especialização em Educação Ambiental	Bogotá

Fonte: Vorpapel (2021).

A professora Antônia, participante desta pesquisa, é a única que atua na rede privada de ensino, é docente de Química. Aliás, um orgulho de puro carisma e competência. Durante todo o Ensino Médio, estudou somente em escola exclusiva para mulheres. Realizou o ensino superior de Licenciatura em Química, em uma universidade localizada em Bogotá. Depois de graduada, trabalhou pelo período de um ano, sendo que no próximo, ingressou no mestrado. Professora Antônia esteve no Brasil por 10 meses, realizando parte da sua investigação durante o mestrado. Na escola, em que atualmente é docente, ensina a língua portuguesa para os alunos interessados, que não são poucos. O diálogo orientado pelas questões da entrevista narrativa, ocorreu na língua portuguesa, a pedido de Antônia, para manter a sua proficiência.

Cecília é professora de Biologia com especialização em Educação e Gestão Ambiental, bem como, mestra em Geografia, e almeja o início do doutorado. Cecília apresentou a escola em que trabalha (Colômbia), a horta onde desenvolve atividades com os seus alunos, e alguns projetos de arte com tampas de garrafas e outros objetos. Em seu diálogo, evidencia que suas práticas locais estão articuladas ao pensamento global. A escola em que Cecília atua tem um espaço amplo e organizado para as práticas pedagógicas e desenvolvimento dos alunos.

A professora Joice, encantada pela gramática da fantasia, título de um livro que leu e se apaixonou, hoje é professora nas disciplinas de Português e Literatura. Além de exercer a atividade docente, também trabalha na Secretaria de Educação. Atualmente, considera que seu

¹⁰ A listagem dos nomes está em ordem alfabética. Por decisão da pesquisadora, optou-se em não dividir os professores de acordo com o lugar socioespacial, pois a ideia é articular as experiências e não dar sentido de separação e/ou agrupamento.

¹¹ O codinome foi escolhido pela pesquisadora.

maior desafio é o de operar os recursos tecnológicos, principalmente neste momento de pandemia da COVID-19, em que estes recursos se tornam primordiais.

Os “números” que habitam na professora Laura viajam pelo tempo. Laura é formada em Matemática, sendo a principal disciplina que leciona, porém não a única. Ao rememorar os apontamentos no diário de registros da pesquisadora, se constata que a narrativa de Laura é profunda, traz importantes elementos para a discussão ambiental, a exemplo, o pertencimento. É importante destacar isso, porque Laura não teve uma formação e/ou um estudo específico da Educação Ambiental, e mesmo assim aponta para conceitos discutidos nesse campo. Percebe-se que as discussões apontadas por Laura partem, principalmente, de documentos curriculares educacionais e políticas públicas.

Os esportes e as atividades físicas sempre encantaram Lucas, que por esse motivo, hoje é docente em uma escola municipal. Sua atuação docente não se restringe à disciplina de Educação Física, pois leciona também Inglês para séries iniciais. Além disso, coordenou e atua em muitos projetos escolares, como ensinar crianças e jovens a tocarem violão. Dentre o emaranhado de atividades que desenvolve, também se destaca a sua presidência no Conselho Municipal de Meio Ambiente em sua cidade.

Já Mariana sonhava desde pequena em ser professora. E hoje, com esforço, estudo e dedicação é professora das séries iniciais em uma escola que está localizada na zona rural de São Paulo das Missões. O comprometimento de Mariana com o processo de ensinar e aprender é retratado em sua narrativa, decorrente de sua experiência, como professora de profissão.

O laço e o gosto pelas tradições gaúchas são elementos que se destacam na narrativa da professora Milena. Moça campeira, apaixonada por fotografia, tem como elementos estruturantes de sua experiência profissional, no que tange à Educação Ambiental, questões de pertencimento e qualidade de vida. Questões essas que perpassam em toda a narrativa e revelam saberes construídos e mediados com professores na escola.

A questão social e política na Educação Ambiental são elementos que caracterizam a narrativa da professora Sandra. A militância em prol da vida é uma questão que fica evidente, apontando, constantemente, para suas experiências, revelando saberes para além do campo teórico e pedagógico.

Professor Teófilo é docente em um colégio técnico e ministra componentes curriculares de ciências naturais. Tem especialização em Educação Ambiental e mestrado em Educação/Gestão Ambiental. Teófilo é professor ávido por transformações, sua narrativa revela

a intensidade de seu desejo por mudanças, principalmente por uma Educação Ambiental mais justa e igualitária.

O diálogo com os participantes, considerados nesta pesquisa como professores que produzem conhecimentos, a partir do seu fazer docente e de seus estudos empreendidos, composto por meio da entrevista narrativa, foi analisado a partir da ferramenta da ATD. Os movimentos percorridos na análise estão descritos no próximo item, bem como, as interpretações que emergem deste processo.

5.4 O EXERCÍCIO DE ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA (ATD)

O processo de análise ocorre a partir da ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). O material analisado consiste nas entrevistas narrativas realizadas com nove professores da Educação Básica, sendo três de cada lugar: São Paulo das Missões (Brasil), Rio Grande (Brasil) e Bogotá (Colômbia). O movimento inicial do processo de análise se constituiu pela leitura atenta de cada entrevista.

Nesse sentido, o primeiro passo foi realizar a desmontagem dos textos. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), faz-se, em primeiro lugar, uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversos sentidos que ela permite construir a partir de um mesmo texto. Essa atividade de desmontagem de textos para a construção da unitarização é um processo árduo que necessita atenção para com a unidade a ser constituída, a fim de que ela tenha um elemento de significado pertinente ao fenômeno em análise. Tudo isso, ainda em meio ao caos, precisa ser orientado para expressar com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção.

Com as unidades de significados, inicia-se o processo de codificação, que consiste em atribuir um código à unidade de significado, permitindo o movimento recursivo ao corpus de análise. O código da unidade, a exemplo, Milena U1P1, pode ser entendido assim: Milena é o nome fictício, U1 a primeira unidade do material textual, P1 unidade de significado que se encontra na primeira página da entrevista da professora Milena.

O próximo passo se refere à leitura atenta das unidades codificadas e à reescrita, em forma de comentário de cada uma delas, bem como, destaca-se em negrito as palavras principais, que constituem um título para as unidades produzidas. O elemento aglutinador se

refere à ideia central da respectiva unidade de significado e é a partir dela, posteriormente, que se constroem as categorias iniciais.

Com esse entendimento, construiu-se um quadro de análise no excel, com tópicos como: código, unidades de significado com títulos, comentário e elemento aglutinador. A partir da análise das nove entrevistas, foram encontradas ao total, 220 unidades de significado. Para exemplificar o processo realizado, apresento a Figura 5 com o início da unitarização da entrevista da professora Milena.

Figura 5 - Unitarização.

1	Código	Unidade de significados com títulos	Comentário	Elemento Aglutinador
2	Milena U1P1	Você vai ver que sou híbrida, sou formada em artes visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), depois eu fiz uma especialização em história do Rio Grande do Sul	Identificação do sujeito	Professora/Artes visuais
3	Milena U2P4	através dos olhos dela foi que eu vi o quanto essa relação de pertencimento ela é pertinente e o quanto essa relação de pertencimento é potente para a Educação Ambiental, porque a minha avó ela ensinou a gente a gostar de um lugar da memória dela, que só existia na memória dela.	Essa relação de pertencimento é potente para a Educação Ambiental, porque a minha avó ela ensinou a gente a gostar de um lugar da memória dela, que só existia na memória dela.	Pertencimento; lugar
4	Milena U3P4	Quando a gente chegava sempre escutava histórias sobre Tavares, mas eu nunca tinha ido lá, então eu não tinha essa relação de pertencimento desse lugar, não existia essa relação, mas esse lugar era e é importante para mim até hoje.	Sempre escutava histórias sobre Tavares, mas eu nunca tinha ido lá, então eu não tinha essa relação de pertencimento desse lugar, não existia essa relação, mas esse lugar era e é importante para mim até hoje.	Relação de pertencimento

Fonte: Vorpagel (2021).

Nesse sentido, o próximo passo da ATD é a atividade de categorização, que consiste em um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando ao agrupamento dos elementos semelhantes, ou seja, observando os elementos aglutinadores. Isso implica em nomear e definir as categorias, cada vez com mais precisão. No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização para os futuros metatextos que serão escritos.

O processo de categorização foi realizado, a partir da observação e interpretação dos elementos aglutinadores, sendo todos eles transcritos para uma folha. Com todos os elementos aglutinadores anotados foi possível rabiscar, rasurar, fazer anotações, o que me permitiu ter uma visão ampla do que surgia no processo de análise. Dessa forma, escrevendo e reescrevendo, emergiram as categorias iniciais, intermediárias e finais. As categorias são compreendidas como emergentes, pois consistem na construção teórica, realizada a partir do corpus do

material. Sendo assim, sua produção é associada aos métodos indutivo e intuitivo. Apresento, a seguir, o Quadro 3 com as categorias emergentes.

Quadro 3 - Processo de categorização.

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Práticas de Educação Ambiental para fim de atender os requisitos educacionais/legislação; Necessidade de reconhecimento dos problemas ambientais; Ações locais com pensamento global; A transversalidade e a interdisciplinaridade como possibilidades de se fazer Educação Ambiental, O diálogo como elemento basilar para a conscientização ambiental; O pertencimento na práxis; O engendramento do sistema escolar como fator limitante da práxis transversal.	Entre querer e fazer de Educação Ambiental na sala de aula; O pertencimento como elemento basilar na conscientização para a Educação Ambiental.	Entre querer e fazer da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica.
A formação continuada na escola; Formação integral e crítica do sujeito; Trans (formação) docente; Transversalização na formação de professores; Os projetos escolares e suas potencialidades dando ênfase a leitura e interpretação do mundo, a partir da realidade vivida; A importância da avaliação na Educação Ambiental.	A Transversalidade da Educação Ambiental na formação inicial e continuada de professores; A importância dos projetos escolares para transversalizar a Educação Ambiental na perspectiva crítica e transformadora.	A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental.

Fonte: Vorpapel (2021).

Cabe destacar que nas categorias finais podemos ter uma mesma unidade de significado classificada em duas categorias. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016), aceita-se que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes, o que representaria um movimento no sentido de superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas. Aponta-se que as unidades de significado, presentes nos metatextos, são empregadas na forma *itálica*, para se diferenciar das demais citações teóricas.

Como pode ser observado, no Quadro 3, apresentado anteriormente, emergiram duas categorias finais, intituladas: “Entre querer e fazeres da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica” e “A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”.

O Quadro 4 apresenta o resumo da primeira categoria emergente, seguido das suas respectivas palavras-chave.

Quadro 4 - Resumo e palavras-chave da categoria “Entre querer e fazeres da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica”.

Resumo: Essa categoria discute a relação existente entre o querer e o fazer Educação Ambiental na Educação Básica. Problematisa o educar do professor para a conscientização ambiental, a partir dos saberes docentes, bem como, de elementos como o diálogo, os valores e o pertencimento, trazendo a discussão do engendramento do sistema escolar como fator limitante para a práxis transversal. A discussão possibilita re(pensar) o fazer docente e contribui para a formação íntegra dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Básica. Pertencimento. Práxis.

Fonte: Vorpapel (2021).

Já o Quadro 5 contém o resumo do segundo metatexto, que trouxe à guisa da reflexão, a importância da formação inicial e continuada, bem como, de projetos escolares para transversalizar a Educação Ambiental na escola. Apresenta, ainda, as palavras-chave e o título emergente no processo da ATD.

Quadro 5 - Resumo e palavras-chave da categoria “A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”.

Resumo: Essa categoria revela a relação existente entre a formação inicial e a formação continuada, problematizando a importância da formação de professores para transversalizar a Educação Ambiental na Educação Básica. Articulamos a discussão da formação de professores com a criação de projetos como uma possibilidade para transversalizar a Educação Ambiental. Discute-se as limitações e potencialidades de projetos escolares ambientais.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de Professores. Projetos.

Fonte: Vorpapel (2021).

A partir dos resumos das categorias emergentes, deu-se início ao processo de escrita dos metatextos, que consiste em discutir e problematizar teoricamente os argumentos de cada categoria. Os metatextos, escritos a partir das categorias emergentes, encaminham descrições e

interpretações que possibilitam a apresentação de novos modos de compreender o fenômeno investigado. Dessa forma, a descrição se constitui em um movimento inicial da escrita do metatexto, seguido pela interpretação que corresponde a um exercício de afastamento e abstração em relação às categorias propriamente ditas, conduzindo a teorias cada vez mais aprofundadas, à medida que o processo avança (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Reiteramos o objetivo de investigar como a Educação Ambiental Crítica e Transformadora se mostra na Educação Básica, observando qual é a concepção teórica que fundamenta a práxis do professor. Dessa maneira, convido você, leitor, a adentrar na leitura do próximo capítulo, que consiste na trama de ideias construídas, que são os metatextos elaborados a partir das categorias finais emergentes.

6 ENTRE QUERERES E FAZERES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIÁLOGOS EMERGENTES ACERCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A práxis da Educação Ambiental é um tema complexo, especialmente quando a intenção é que, em seu processo, seja transversalizada de forma crítica e transformadora. Para tal, considera-se que a Educação Ambiental precisa ser problematizada a partir da realidade do contexto social e político da escola, promovendo a integração entre os diferentes saberes.

Os quereres pedagógicos de professores, na escola, vão além de ensinar e aprender conceitos curriculares, a formação desejada é integral, no sentido de emancipação. Desse modo, o professor precisa considerar o contexto socioambiental dos sujeitos envolvidos no processo educativo, caso contrário,

[...] se um educador trabalha com todos abstratamente ou com indivíduos pensados sem lugar social, a tendência é reproduzir o padrão de relações hierarquizadas entre grupos e saberes. Quando as pessoas são inespecíficas, a experiência mostra que o que fazemos é reproduzir o que existe (LOUREIRO, 2019, p. 75).

Os quereres da práxis de Educação Ambiental dos professores, por vezes, não se concretizam na escola. Os fazeres são, então, aqueles, que com todo o esforço, foram possíveis de se realizar diante da realidade do contexto em que a escola está inserida. Desse modo, refletir sobre a própria prática docente possibilita pensar a unidade dialética teoria-prática, o que conduz a um processo crítico e comprometido com a transformação social, mesmo diante dos desafios sociais e políticos impostos pela sociedade.

No processo da práxis de quereres e fazeres, deparamos-nos com a relação da discência e docência. Para Cunha (2010), os processos de aprender e ensinar são concomitantes e, por isso, entre eles, há uma intersecção inevitável. Essa relação é pautada no rigor ético dos processos de reflexão, os quais têm a práxis como principal inspiração. Apesar da diferença existente entre a discência e a docência, nas palavras de Freire (2018, p. 25), “não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Nessa direção, transversalizar a Educação Ambiental na escola é apostar num caminho para promover a consciência crítica e emancipadora, conscientizando os sujeitos, a partir das relações dialógicas, experienciais e sociais vivenciadas, em especial, na escola. Bem como,

promover o estudo do lugar e da relação de pertencimento do sujeito é condição essencial para alcançar a emancipação do sujeito, capaz de realizar transformações. O ser emancipado, de acordo com Loureiro (2006, p. 128), “é fim primeiro e último da Educação Ambiental, significa o ser que se realiza pela manifestação livre e consciente em um processo de interdependência com o outro, a sociedade e o planeta”.

Logo, este metatexto contém dois subcapítulos, intitulados: “Entre querereres e fazeres de Educação Ambiental na sala de aula” e “O pertencimento como elemento basilar na conscientização para a Educação Ambiental”. No primeiro, a discussão está centrada na práxis do professor na sala de aula ao trabalhar Educação Ambiental, ou seja, entre querereres e fazeres da docência. Nessa discussão, são considerados alguns elementos que foram destacados pelos professores, a exemplo, o que é a Educação Ambiental, a relação do homem com a natureza, a conscientização ambiental a partir do diálogo, as dificuldades encontradas na docência, a interdisciplinaridade e a transversalidade como possibilidades de se fazer Educação Ambiental, os querereres e fazeres docentes.

No segundo subcapítulo, possibilita-se uma reflexão sobre o pertencimento ao lugar, pois se entende que, a partir do sentimento de pertencimento, é possível haver transformação para um mundo mais justo e igualitário. A discussão acerca do pertencimento é primordial para despertar o senso crítico e formar um sujeito atuante na sociedade. Ainda, é preciso dizer que a escola, enquanto um lugar de mediação e construção de conhecimentos, tem um papel de responsabilidade social, pois precisa estar comprometida com as mudanças sociais, sua práxis necessita revelar a sua realidade, ou seja, precisamos de uma escola flexível e aberta ao diálogo.

6.1 ENTRE QUERERES E FAZERES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA¹²

A docência é um universo que está permeado de saberes docentes e de práticas pedagógicas (TARDIF, 2010). Esse contexto educacional, em sua práxis, revela questões que vão entre ações que nós professores queremos desenvolver em nossa prática e daquelas que realmente conseguimos fazer, especialmente quando falamos de Educação Ambiental. Além

¹² Peço licença a você, leitor, para me dirigir, a partir de agora, a escrita na primeira pessoa do plural. A escolha, por assim conduzir esta escrita se justifica pelo fato desta pesquisa ser realizada *com* os professores e não mais um estudo *sobre e para* professores.

disso, precisamos considerar que a sala de aula é um lugar carregado de sentidos, que se destaca pela construção da aprendizagem. Todos os elementos que constituem o espaço, enquanto lugar-escola, desde as relações sociais implícitas até as ações concretas do cotidiano, dizem respeito à Educação Ambiental, pois ela é também educação social e política.

Temos diferentes saberes e perspectivas de educação, e isso significa que a Educação Ambiental não pode ser vista como um saber único para a formação crítica do sujeito. De acordo com Loureiro (2006, p. 32), “emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária”. Nesse sentido, respeitando todas as formas de se pensar, defendemos a Educação Ambiental na perspectiva crítica e transformadora, por considerar os aspectos sociais, políticos, éticos, sociais, filosóficos e ser um potencial na trans(formação) do sujeito.

A Educação Ambiental acontece nas escolas, mesmo que, por vezes, de forma singela. Os professores, cada um a partir da sua experiência profissional e formação docente, problematizam a Educação Ambiental de acordo com suas concepções que são mediatizados no coletivo, seja de professores, ou não. Desse modo, o lugar-escola se constitui em um importante espaço de formação de professores, especialmente porque está permeado de saberes docentes,

[...] o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2010, p. 15).

Nesse sentido, os saberes docentes são intrínsecos à práxis do professor na Educação Ambiental e são constantemente (re)construídos no fazer e no pensar do cotidiano do professor. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2019, p. 81). Desse modo, refletir sobre a própria prática docente é basilar para significar o fazer docente, pois

[...] a “pesquisa na prática” ou “reflexão sobre a reflexão na ação” em que os professores envolvidos ressignificam suas práticas e propõem novas estratégias de ação, torna o próprio processo de intervenção objeto de pesquisa. A natureza processual marca a investigação reflexiva. O professor-pesquisador, ao intervir, muda

a realidade que estuda. E ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação. Por sua vez, os outros agentes também mudam a realidade, como resposta às inovações introduzidas. Cria-se uma espiral de mudança que precisa ser investigada, para poder ser aperfeiçoada (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2008, p. 155).

Assim, refletir e registrar sobre a própria prática docente possibilita aos professores aprimorarem suas atividades, repensando as suas ações para qualificar o processo de aprender e ensinar, em especial, da Educação Ambiental. Acreditamos que as reflexões pessoais de cada professor precisam ser socializadas no coletivo do grupo escolar, todavia, respeitando as singularidades de cada sujeito envolvido no processo. Corroborando com Ariza (2017), o educador profissional se constitui quando “existe una reflexión de lo que enseña, identificando em su práctica diaria, el que enseño, para que lo enseño, qué características tiene eso que enseño [...], estos aspectos y otros hacen la diferencia en la profesión docente” (ARIZA, 2017, p. 19).

Destacamos o saber que a professora Antônia compartilha na entrevista, ao mencionar que necessitamos mudar a compreensão de que tudo gira ao nosso redor:

[...] essa procura da mudança paradigmática teria que reconhecer, reconhecer o outro, tanto aquele que fala como aquele que não fala, como sujeito. Então daí, se eu entendo que aquela árvore não é um objeto, é um sujeito, então eu consigo respeitar (ANTÔNIA U7P5).

A reciprocidade ao universo, ao qual a professora Antônia se refere, vai ao encontro do que defende um dos maiores pensadores indígenas, Ailton Krenak, que critica a ideia da humanidade como algo separado da natureza, de uma “humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô” (KRENAK, 2020, p. 47). Para esse autor, “a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2010, p. 22-23). Essa ideia de separação da natureza e do ser humano precisa ser superada, como bem coloca a professora Milena ao dizer que “*tem muito essa visão assim, o ser humano e a natureza, tem que mudar isso, o ser humano é a natureza*” (MILENA U17P19). A compreensão da natureza, por vezes, ainda é dissociada do ser humano, como se este não fosse a própria natureza (VORPAGEL; UHMANN, 2017).

Nessa direção, nosso anseio intrínseco, enquanto professores de profissão, está centrado na questão de conscientizar os alunos, no sentido de educar para a responsabilidade de vida no

planeta Terra, “*porque en la educación, pues, digamos que está la razón del cambio también, o sea, a las personas se puede generar muchas normas, muchas leyes pero si no hacen conciencia de eso, no lo van a cambiar*” (CECÍLIA U5P2). Estamos cientes de que a educação por si só não resolve os problemas ambientais no âmbito local/global, mas apostamos nela por ser um caminho possível na promoção da transformação necessária para um mundo mais justo e igualitário. Desse modo, a intervenção pedagógica que se dá no chão da escola precisa estar articulada com a complexidade da Educação Ambiental, em todos os sentidos. É primordial considerar as reflexões de Guimarães, pois suscitam ao professor diversas considerações para a práxis da Educação Ambiental:

[...] pode-se chegar a pensar que a educação é realmente tudo. Mantendo a lógica simplista e reducionista, concebemos o indivíduo de forma fragmentada e autônoma - isolado, sem relação, sem influência do todo. Sua parte da razão se sobrepõe (domina) às demais dimensões do ser humano e, ao aplicarmos isso no processo educativo, teremos o predomínio de uma Educação, e a Ambiental em particular, centrada na transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos; a “educação bancária” de Paulo Freire. O que se espera com isso é que o indivíduo ao receber esses conhecimentos, utilize da razão para dominar comportamentos inadequados e se auto-transforme em um indivíduo ecologicamente correto e, com o tempo, quando tivermos muitos destes indivíduos somados, teremos uma nova sociedade; ou seja, de grão em grão a galinha enche o papo. Será tão simples assim? Se assim fosse já estaríamos próximos de uma sociedade sustentável, pois hoje a grande maioria da população do planeta já sabe sinceramente que é importante a preservação da natureza e, no entanto, a natureza nunca foi tão degradada como nos dias de hoje (GUIMARÃES, 2005, p. 192-193).

A professora Laura contribui para essa reflexão ao destacar que “*a Educação Ambiental abrange todo o ambiente que a gente vive. É uma questão tanto social, política, não é só uma questão de plantar árvores, cuidar do lixo*” (LAURA U3P1). E segue dizendo: “*essas coisas às vezes me intrigam, por exemplo, quando a Educação Ambiental é tratada a parte, não como o dia a dia, a vida*” (LAURA U6P2). O anúncio da professora Laura demonstra a base teórica que fundamenta o seu fazer docente que se articula com a Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Ao trazermos a discussão sobre conscientização, corroboramos com Loureiro, quando menciona que:

A Educação Ambiental promove a Conscientização e está se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2006, p. 29).

Ao se tratar sobre conscientização, sobre “tocar e despertar”, Laura destaca que em suas aulas de matemática *“sempre procura falar sobre isso, dizer, comentar com os alunos vê se eles têm consciência”* (LAURA U12P3). Consciência todos os sujeitos possuem, no entanto, cada indivíduo tem a sua própria forma de pensar e entender o mundo, o que se constitui diante do seu modo de inserção na sociedade. O diálogo é uma das maneiras de construirmos, na práxis, um processo que seja crítico e emancipatório, lembrando que o “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2019, p. 120).

Desse modo, um dos meios que possibilita a nossa reflexão sobre Educação Ambiental, na sala de aula, dá-se através do diálogo, “na educação, o diálogo é exigência para potencializar os saberes que se entrecruzam, organizando suas práticas e possibilitando a criação livre do conhecimento” (LOUREIRO, 2019, p. 51). Lembrando que os saberes docentes são heterogêneos e “provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 54). Sobre a importância da Educação Ambiental na sala de aula, corroboramos que:

A educação ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em função de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e da acumulação, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade (SAUVÉ, 2016, p. 290-291).

Cabe destacar que o diálogo, que emerge a partir da realidade do contexto em que vivemos, necessita ser ampliado para a escala global, tendo em vista que a Educação Ambiental

[...] deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos e as cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2009, p. 14).

Nossos saberes experienciais, re(construídos) ao longo do tempo, como professores, revelam que nem sempre o que se quer fazer, o que se entende como primordial, é possível. As condicionantes sociais e políticas, por vezes, limitam a condução da nossa prática pedagógica,

previamente planejada. É como ressalta a professora Antônia ao se referir a Educação Ambiental:

[...] a gente poderia fazer muitas outras coisas, sim? Porque o tempo não dá, porque você sabe que as escolas sempre vão ter coisas que são mais burocráticas. Então, acho que essas coisas terminam deixando de lado outras atividades que a gente poderia fazer com os alunos, sim? (ANTÔNIA U16P11).

Nesse sentido, não podemos negar que a organização do sistema escolar, a exemplo da elevada carga horária de aula dos professores, restringe o planejamento e o desenvolvimento de atividades comprometidas com a transformação social. Se não há tempo para planejamento e reflexão das atividades, estas dificilmente contemplarão aspectos críticos e transformadores, pois para a ação docente ser crítica, necessitamos de atividades pensadas de forma interdisciplinar e transversal, a partir da realidade do lugar, do contexto de pertencimento da escola.

Nós, professores, sabemos que são inúmeras as questões que precisamos dar conta em sala de aula, a começar pela própria relação discente/docente em que, por vezes, é necessário “cativar” o aluno para ter sua atenção. É importante reforçar que na relação discente/docente, um não é objeto do outro, sendo importante para ambos, o rigor ético dos processos reflexivos. Assim, poderíamos dizer que o papel do professor, em parte, é ter olhos e ouvidos atentos em todas as direções.

A mediação do processo de ensino-aprendizagem, atribuição do professor, requer o reconhecimento da realidade social do aluno e da escola, para desenvolver a práxis de forma contextualizada e crítica. Chama-se atenção para as condicionantes que dificultam o processo educativo em sua totalidade, a exemplo da carga horária de horas/aulas que os professores precisam dar conta. Além disso, a grande maioria dos professores trabalham em mais de uma escola, o que faz com que o pouco tempo cronológico que restas seja atribuído ao seu deslocamento de uma escola até a outra.

A precariedade da infraestrutura escolar, um problema sério, devido à falta de investimentos na área, afeta o processo da educação, e como se isso não bastasse, a valorização profissional docente, em decadência, contribui para acelerar a precarização da educação. Destaca-se que os professores, por vezes, passam anos dando aula na condição de contratados temporariamente. “O fenômeno principal aqui é, essencialmente, o da instabilidade da carreira,

caracterizada por mudanças frequentes e de natureza diferente (turma, escola, Comissão Escolar, etc)” (TARDIF, 2010, p. 90).

Nesse sentido, são inúmeras as questões que dificultam o trabalho do professor, ainda mais quando tratamos de Educação Ambiental. Explorar cada condicionante que limita o processo de ensino-aprendizagem nos levaria a inúmeras páginas escritas. Dentre as condicionantes para serem pensadas, podemos citar, a relação professor-aluno e aluno-aluno, os processos inclusivos, os acordos de sociabilidade, o acompanhamento das atividades formativas, a sistematização de materiais didáticos com finalidade pedagógica, o planejamento constante de ações que signifiquem o processo educativo. Cabe destacar que diante de todas as problemáticas a serem enfrentadas pelo professor, para aprender e ensinar, ele deve ser capaz de:

[...] assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O "saber-ensinar" refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2010, p. 178).

O engendramento contido na escola dificulta a socialização das atividades desenvolvidas por nós professores e por consequência, a própria formação de professores que acontece no lugar-escolar. O professor Lucas, ao falar da Educação Ambiental que acontece na escola, pensa que:

[...] ela poderia ser melhor na escola e nisso eu faço uma autocrítica, minha mesmo, também às vezes a gente tem dez mil e umas coisas para fazer, e a gente acaba se passando até porque às vezes não é o forte da nossa formação, o que a gente faz então, às vezes, é feito assim de uma forma até meio por cima (LUCAS U14P7).

O desabafo do professor demonstra o seu comprometimento com a Educação Ambiental, ao mesmo tempo, revela os limites na formação de professores em relação ao tema ambiental. Assim, o professor Teófilo também aponta que “*[...] en la política es muy bonito, está muy bien hecho. En la práctica ya hay ciertos inconvenientes*” (TEÓFILO U9P2). Consciente da discrepância, Teófilo afirma a existência de políticas públicas consolidadas em

Bogotá, mas ressalta que na prática nem tudo é assim. No Brasil, as políticas públicas em prol do ambiente, ao invés de se consolidarem, neste governo, sofreram severos ataques e desmonte. A própria BNCC é um exemplo, em que a Educação Ambiental Crítica é ocultada e isso é “produzido, especialmente, pelo papel político-pedagógico da Educação Ambiental, que possui caráter emancipatório e transformador e ao problematizar as relações sociais vigentes, atua no plano da existência” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81).

A Educação Ambiental acontece nas escolas de diversas maneiras, a partir de diferentes saberes, já que a educação não é homogênea, e isso imprime a ela um caráter complexo, além de político. A diversidade e a pluralidade de saberes é que faz a educação ser tão importante, promissora e necessária na transformação que tanto almejamos. Nessa direção, atividades de Educação Ambiental podem ser trabalhadas nos diferentes níveis de ensino, de forma interdisciplinar, conforme destaca a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece a PNEA:

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Art. 8º As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar [...].

§ 3º As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; [...] (BRASIL, 1999).

A PNEA evidencia a potencialidade da Educação Ambiental para a transformação da sociedade em que vivemos, trazendo a interdisciplinaridade como um dos modos possíveis de se fazer Educação Ambiental na escola. A questão é: como desenvolver uma prática interdisciplinar se a organização curricular e o próprio horário de aula se encontram numa separação de disciplinas? Entendemos que a interdisciplinaridade é uma possibilidade de se trabalhar a Educação Ambiental, no entanto, pouco se concretiza nas escolas, pois requerer tempo e planejamento entre os professores.

A outra possibilidade de trabalhar Educação Ambiental na Educação Básica é a partir da transversalidade e, é nesta que apostamos nossas “esperanças”. A transversalidade está

referenciada na resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação que estabelece as DCNEAs, no seu artigo 16:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II- como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

A professora Sandra comenta o caráter transversal da Educação Ambiental, dizendo que não tem como trabalhar ela sem ser transversal, e que pode ser trabalhada em todas as disciplinas. *“Ela pode ser trabalhada na gestão da escola, numa reunião de pais, ela pode ser trabalhada numa atividade cultural da escola e ela é trabalhada”* (SANDRA, U5P7).

Tomamos o conceito de transversalidade na perspectiva de Gallo (2006), que define a como:

[...] o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem, no entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes e multiplicidade de campos (GALLO, 2006, p. 30).

Apontamos, amparados na legislação educacional, que a Educação Ambiental pode ser trabalhada nas escolas por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade. Cabe destacar que essas abordagens, apesar de se complementarem, são diferentes. As DCNEB, através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definem a transversalidade e a interdisciplinaridade como:

Art. 13 § 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento (BRASIL, 2010).

Nessa direção, as DCNEB, aponta que a transversalidade organiza o trabalho didático-pedagógico, ficando integrado às disciplinas, ou seja, é uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos de forma integrada. Lembrando que a interdisciplinaridade e a transversalidade são distintas, mas se complementam, pois ambas não consideram o conhecimento como algo estanque. Desse modo, poderíamos dizer que a interdisciplinaridade é uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade.

As práticas de Educação Ambiental, desenvolvidas por nós professores na Educação Básica, permeiam dentre inúmeras concepções e perspectivas pedagógicas, como apontou o estudo teórico realizado nesta pesquisa, acerca dos “Diálogos sobre as perspectivas pedagógicas da Educação Ambiental”. Assim, cada professor está constantemente (re)construindo seus saberes a partir da reflexão sobre seus fazeres docentes. A pesquisa nos mostra que existem, no chão da escola, muitos professores que têm uma visão crítica sobre Educação Ambiental, no entanto, a maior dificuldade é colocar em prática na sala de aula. Ao trabalharmos a Educação Ambiental Crítica na perspectiva transversal, precisamos considerar que:

[...] se partimos do pressuposto de que realidade não se esgota na aparência dos fenômenos e que as particularidades se definem na relação com o contexto e a conjuntura, o cerne do processo educativo, o ato de conhecer, é o movimento que realizamos para ir além do que está posto, do ponto de vista do entendimento da situação, das explicações geradas pela articulação entre teoria e prática, entre categorias e conceitos que organizam de modo coerente a realidade no pensamento (LOUREIRO, 2019, p. 57).

Ao ir além do que está posto, a complexidade da Educação Ambiental só aumenta e, por isso, também devemos estar cientes de que resolver problemas vistos como imediatos consiste em ativismo que, por consequência, pode não levar à compreensão imediata da realidade vivida. Como coloca o professor Teófilo, “*activismo, de hacer, el Día del Agua, pero no se sabe ni siquiera porqué se hace, simplemente porque hay un requisito que cumplir*” (TEÓFILO U14P2). O ativismo é, então, um dos aspectos que nós professores, por vezes, concretizamos em nossas atividades docentes, mesmo não sendo nossa intenção. Diríamos, que o ativismo não é um querer fazer, mas é o que, às vezes, fazemos, e não há problema em reconhecer isso, pois o ato de admitir que isso acontece é “o pontapé inicial” para a mudança. Isso, por consequência, advém, muitas vezes, do engendramento que constitui o lugar-escola.

Consideramos que as práticas pedagógicas, bem como a formação de professores, necessitam discutir a Educação Ambiental pelo viés crítico e transformador. Assim, os aspectos

que subsidiam a práxis do professor, políticas públicas, diretrizes da educação, formação e experiência profissional precisam ser problematizadas em busca de um entendimento por uma nova racionalidade ambiental, já discutida por Leff (2015). Autor que nos instiga a pensar sobre os saberes ambientais necessários para a emergência dessa nova racionalidade ambiental.

Reforçamos que a práxis da Educação Ambiental na Educação Básica precisa estar articulada entre si e em diálogo com outros sujeitos sociais, com outras instituições, de modo transversal. “Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem” (BRANDÃO, 2005, p. 86). Logo, concluímos que é importante ressaltar que a Educação Ambiental é competência a ser estudada por todos os professores, de todas as disciplinas, e não centralizada em uma área do conhecimento. Portanto, o que se quer é uma Educação Ambiental Crítica, politizada, e para isso, debruçamos nossos estudos acerca do pertencimento, discussão que se apresenta no próximo item.

6.2 O PERTENCIMENTO COMO ELEMENTO BASILAR NA CONSCIENTIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A articulação e a problematização do pertencimento ao lugar como elementos estruturantes na Educação Ambiental são fundamentais para a consciência e a conscientização socioambiental, especialmente em contexto escolar, pois a discussão e a reflexão acerca do pertencimento possibilitam ampliar nossos horizontes de entendimentos e, por consequência, ampliamos nossa visão para a totalidade.

A consciência, termo estudado por Freire (1970), caracteriza-se pela intencionalidade e pode ser compreendida a partir dos movimentos da consciência “intransitiva”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica”. A intransitividade da consciência se refere ao ser humano que está imerso em sua realidade, mas ainda não tem capacidade de objetivá-la. Na consciência intransitiva, os problemas que se situam para além da esfera biológica vital não são compreendidos pelos sujeitos, o que demonstra que estes ainda não são capazes de articular as ações ao compromisso histórico. Por outro lado, se estiver aberto para transcender, a consciência humana continua aberta, até alcançar o nível da consciência transitiva (KRONBAUER, 2010).

A consciência “transitiva ingênua” percebe a contradição social, mas transfere para os outros a responsabilidade pela resolução de problemas, o que significa que ela não consegue pensar de forma autônoma, por isso, não se aventura na direção de mudanças. Pelo engajamento sociopolítico e pela profundidade da interpretação dos problemas, podemos passar da consciência transitiva para a consciência crítica, que revela um pensamento autônomo, dialógico e comprometido com a ação de engajamento (KRONBAUER, 2010).

Desse modo, a consciência transitiva crítica necessita de transformação social, de um trabalho educativo crítico para alcançar os princípios dessa consciência que se revela na responsabilidade dos atos, na atitude argumentativa dialógica e no acolhimento diante do que é novo. É importante destacar que a consciência e a transformação do mundo são movimentos concomitantes, porque uma não existe sem a outra. Assim, a consciência transitiva crítica, no mundo com comportamento corpóreo, é “logos e práxis” transformadora (KRONBAUER, 2010).

Na práxis pedagógica da Educação Ambiental, em especial, dos professores participantes desta pesquisa, a ideia emergente é conscientizar. Como relata o professor, *“fazemos a limpeza, e outra vez, faz em outro lugar, com outra turma e assim a gente vai fazendo, mas nesse sentido, dessa conscientização, nessa parte”* (LUCAS U10P5). A experiência que Lucas compartilha revela a preocupação em desenvolver uma educação problematizadora, baseada em uma práxis crítica, fundamentada na reflexão sobre a realidade, a partir do diálogo. De acordo com Freitas, a conscientização é compreendida como:

[...] processo de crítica das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos (FREITAS, 2010, p. 88).

Nessa perspectiva, de acordo com Freitas (2010), o emprego do termo “conscientização” passou por três distintos momentos. O primeiro, conscientização, como finalidade da educação, para provocar uma atitude crítica que comprometa a ação. No segundo momento, Freire se afastou do uso deste termo, pois entendia que precisava esclarecer melhor o que pretendia com o processo de conscientizar. O terceiro reitera o uso do termo

conscientização como modo de resistência ao contexto neoliberal, e ratifica a natureza da práxis educativa.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1970, p. 16-17).

Acreditamos que para haver conscientização, por meio das relações, é primordial reconhecer o papel do estudo do pertencimento ao lugar, pois de acordo com Freire (1970), a conscientização deve ser o primeiro objetivo da educação, afinal, o homem não pode participar ativamente na história da sociedade se não tomar consciência da realidade e de sua capacidade para transformá-la. Desse modo, quer seja de uma perspectiva arquitetônica ou psicológica, estudar e promover o lugar é uma prática de resistência (RELPH, 2014). A ideia de pertencimento que defendemos aqui, não é no sentido de territorialidade, de posse, pois esse sentido leva a repelir o diferente e, conseqüentemente, gera fobias.

[...] se eu começar dizendo “Ah, eu moro em Rio Grande, eu pertença a Rio Grande, Rio Grande é ótima e é muito melhor do que São Paulo das Missões” eu estou criando guetos quando eu digo isso, que esse é melhor do que o outro e aí existe toda essa questão de competição que é isso que a gente não quer na Educação Ambiental, e aí é que está a resistência de que a gente vai na contramão porque a gente vive em uma cultura dominante que te leva a que? (MILENA, U9P15).

Nesse sentido, o biorregionalismo consiste em uma forma de se restabelecer a conexão com o lugar e, por consequência, o resgate da autenticidade através do não desperdício das vivências locais. Numa visão biorregional, o lugar é definido pelas formas de vida, pela topografia e pela biota, e não por leis editadas pelos seres humanos, sendo assim, é controlada mais pela própria natureza do que pela legislação. Nesse sentido, a educação biorregional é aproximada das características sociais, políticas e econômicas do local (COUSIN, 2010).

A recuperação da história de um lugar permite o desenvolvimento de relações entre a comunidade e o ambiente biofísico que ela habita. Além da proximidade com a terra, a visão biorregional apregoa o desenvolvimento de valores comunitários de cooperação, participação, solidariedade e reciprocidade. A suposição básica da visão

bioregional é que, vivendo mais próximo da terra, o indivíduo desenvolveria também uma relação mais próxima com a comunidade (COUSIN, 2010, p. 94).

A práxis pedagógica de Educação Ambiental na escola é uma possibilidade de articular as questões inerentes à transformação socioambiental. A práxis significa ação transformadora, e nas palavras de Gadotti (2005, p. 240), “ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo”. Problematizar, então, o sentimento de pertencimento ao lugar, torna-se primordial na educação, em especial, na escola.

Entende-se que a escola, instituição essencialmente pedagógica, pode contribuir para que possamos pensar sobre questões que nos são dadas como certas. Falta-nos questionar os autores e a forma como essas verdades são produzidas. A escola se organiza como um lugar de lutas, onde criamos vínculos, moldamos nossos corpos, aprendemos mediados pela cultura no sentido de conhecer e transformar a realidade da sociedade a qual fazemos parte, pois é um lugar essencial para despertar a pertença, por ter um potencial de transformação social (GOMES; OLIVEIRA; SCHMIDT, 2019, p. 77).

Desse modo, a relação entre pertencimento e Educação Ambiental, a partir de uma dimensão concreta-abstrata, pode representar um movimento em direção à transição paradigmática para a desconstrução de sentidos hegemônicos da modernidade, bem como, em oposição à lógica do modelo de desenvolvimento capitalista.

Considerando a perspectiva crítica, abordar a Educação Ambiental de forma transversal e contínua requer, de nós professores, uma discussão que também problematize a relação do corpo com o mundo e o lugar. O espaço é a categoria que faz a mediação na relação de experiência do corpo com o mundo por intermédio daquilo que é possível, portanto, vivenciável e experienciável: o lugar (CHAVEIRO, 2014). Para tanto, é importante lembrar que, “[...] *espaço e lugar não é a mesma coisa, então claro, lugar ele se torna um lugar quando ele é lugarizado, quando ele é lotado de sentimentos [...]*” (MILENA U26P25).

Nessa direção, a professora Sandra acredita na Educação Ambiental Crítica e destaca o pertencimento como uma categoria chave para potencializar a conscientização de sujeitos para uma Educação Ambiental, que, de fato, seja transformadora. Em sua práxis docente, trabalha com o meio e as questões políticos sociais, dizendo: “[...] *defendo essa Educação Ambiental que trabalha o sujeito, essa vivência do sujeito*” (SANDRA U16P10).

Nessa perspectiva, o professor Teófilo também aponta que, ao reconhecer o local e as problemáticas socioambientais presentes, é preciso pensar globalmente. Teófilo anuncia: *“trabajo con las directrices y digo bueno, tienen que mirar una problemática exacta de ahí y mirar desde lo social, desde lo político, desde lo ambiental, desde el cultural; empezar a unir eso y buscar posible soluciones”* (TEÓFILO U29P5). O saber que o professor Teófilo compartilha é primordial na relação do pertencimento ao lugar, pois o lugar que nos sentimos pertencentes não está restrito a delimitações geográficas ou a nossa compreensão individual, é intrínseco a todos os aspectos relacionais, como citado pelo professor, o social, o político, o ambiental e o cultural.

O professor Teófilo, ao falar da sua práxis, revela que a Educação Ambiental Crítica é aquela que tem a realidade do contexto ambiental como mediadora do processo dialógico educativo, sendo os problemas socioambientais, temas emergentes na relação dialógica com o cotidiano dos alunos. Na Educação Ambiental, urge a necessidade da compreensão da realidade, não somente a que está dada aos olhos de terceiros, mas aquela que é vivida pelos sujeitos do lugar. Esse movimento pode proporcionar a formação emancipatória dos sujeitos, professores e alunos, na construção do pertencimento de sua cidadania.

Problematizar o lugar é primordial para a construção do pertencimento, pois de acordo com Cousin (2010, p. 95), *“significa entender para além das suas condições naturais ou humanas o que acontece no espaço onde se vive”*. Desse modo, o lugar é carregado de experiências, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Assim, o lugar pode ser considerado como um conjunto de significados, construídos a partir da experiência vivenciada. É, então, mais do que apenas uma localização. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de elementos que foram moldados pelas circunstâncias históricas e que apresentam um potencial de afetividade (COUSIN, 2010), a partir da experiência vivida e socialmente compartilhada.

É importante lembrar que o lugar pode ser o mesmo e ter funcionalidades diferentes em momentos distintos do dia, sendo que continua marcado pelo trabalho. O que muda é o cenário, a relação, a circunstancialidade do momento. Em decorrência dessa compreensão, podemos inferir que o lugar físico é o mesmo, o que muda é a lugaridade que é conceito subjetivo e ontológico do ser (RELPH, 2014).

Nesse sentido, ao considerarmos o lugar-escola, que não é apenas concebido, mas vivido pela experiência dos corpos que ali transitam, também está carregado de sentidos. A escola

enquanto lugar é atravessada por subjetividades, não estando isenta de conflitos ou de controle, pelo contrário, é marcada por esses elementos. Sendo, ainda, uma edificação de ininterruptas relações, que decorrem das apropriações do espaço-escola, construídas por corporeidades em movimento. Essa subjetividade circundante se explica pelo fato da escola com a mesma materialidade, não ter o mesmo sentido para um ou para outro sujeito (CHAVEIRO, 2014).

A memória, a identidade e a experiência vivida são elementos basilares que adensam o lugar. O lugar faz parte do nosso cotidiano, pois é por meio dele que experienciamos e nos inserimos no mundo. Sendo que nós sujeitos nos identificamos pelo lugar ou nos lembramos dele, construindo, assim, a base de nossa experiência no mundo. É como relata a professora Milena, que por meio da memória e vivência de sua avó, passa a se sentir pertencente a uma cidade chamada Tavares, depois de ouvir às histórias e visitar o lugar:

[...] através dos olhos dela foi que eu vi o quanto essa relação de pertencimento ela é pertinente e o quanto essa relação de pertencimento é potente para a Educação Ambiental, porque a minha avó ela ensinou a gente a gostar de um lugar da memória dela, que só existia na memória dela (MILENA U2P4).

É oportuno salientar, ainda, que o sentido de lugar é, por vezes, um não-lugar¹³, isso parece assustador. Mas, pense comigo, leitor! Não seria esse entendimento que nos leva a ações antrópicas? Por pensarmos que somos vidas passageiras na Terra? Está faltando reciprocidade para com o a Gaia? São questões somente para se pensar e não para se concluir.

Nas palavras de Grün (2008), os não-lugares podem ser compreendidos, como aqueles onde não há interação social e negociação das diferenças. Segundo o autor, a partir da concepção cartesiana de espaço como extensão, ocorre um processo de descorporificação que resulta em um corpo que não sente calor, frio. Esse processo de descorporificação impediu que aprimorássemos nossos sentidos para valorizar os lugares onde vivemos.

Para o autor, os lugares produzem e ensinam maneiras particulares de pensar e estar no mundo, entretanto a civilização moderna vem perdendo sua referência de lugar, criando e produzindo lugares não identitários. Assim, ““estar em lugar”, ter “a noção de lugar” é um

¹³ Em sentido trivial, como localização, toda parte é um lugar, mas, em um nível mais complexo, lugar se refere às configurações diferenciadas do seu entorno, pois são focos que reúnem coisas, atividades e significados. Sempre que a capacidade do lugar de promover a reunião é fraca ou inexistente, temos não-lugares. Essas ideias são importantes porque permitem entender lugar pela ausência tanto quanto pela presença. Não-lugar é mais óbvio em ambientes construídos padronizados, como supermercados, lanchonetes *fastfood* ou aeroportos internacionais (RELPH, 2014).

modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano” (GRÜN, 2008, p. 01).

A professora Cecília traz que seu contexto aponta a existência de um não-lugar para determinados sujeitos, ao mencionar que “[...] *aquí hay mucha población flotante, entonces las personas vienen y van y esas personas no, como que no tienen ese sentido de pertenencia lugar*” (CECÍLIA U25P7). Nesse sentido, cada sujeito atribui seus próprios significados ao lugar:

[...] cada sujeito percebe os lugares de maneira diferenciada e o valor atribuído a determinada situação ou lugar está intrinsecamente interligado aos processos cognitivos e emocionais existentes no inconsciente de cada um. São os sujeitos que atribuem signos e símbolos aos lugares, a partir da experiência que é formada por um conjunto de circunstancialidades que dão corporeidade à sua existência e constroem sua identidade. Por isso, pode-se considerar que a identidade dos sujeitos se constitui na historicidade e na temporalidade do cosmo, a partir do ser-e-estar no mundo e do estar-com, abordados por Heidegger (2015), fundamentais para a construção do ser-á (MOTA; COUSIN; KITZMANN, 2018, p. 213).

Nessa direção, corroboramos com Grün (2008), que problematiza que perdemos a noção de lugar, especialmente porque passamos a viver como se estivéssemos em lugar nenhum, sendo que na maioria das narrativas a categoria lugar não está articulada às experiências vivenciadas. Urge, assim, problematizar o papel que a Educação Ambiental tem face às circunstâncias e qual a nossa percepção enquanto sujeitos de vivências atravessados pela materialidade social. Visto que a Educação Ambiental, acreditamos, tem como fundamentos o ressignificar do existir e o devir dos sujeitos.

Em nossa acepção, foi a consolidação da modernidade líquida¹⁴, que em parte, levou a fragilização do sentimento de pertencimento, bem como, acentuou a relação de separação do ser humano e da natureza. No mundo globalizado, resgatar e (re)criar o sentido de pertença é primordial para (re)estabelecermos o elo com a Gaia. Problematizar esses aspectos em sala de aula potencializa as ações para o caminho da transformação, como bem lembra a professora Sandra: “[...] *a questão de transformação emancipação é atribuição do professor, ele precisa fazer o papel dele*” (SANDRA, U24P15).

¹⁴ Problematizado por Bauman (2007), refere-se à metáfora da liquidez para definir os tempos em que vivemos, onde nossas experiências e relações são fragilizadas, como o fluxo da água, sem pretensão de solidez ou de enraizamento. Para o autor, “o templo flui, e o truque é se manter no ritmo das ondas. Se você não quer afundar, continue surfando, e isso significa mudar o guarda-roupa, a mobília, o papel de parede, a aparência, os hábitos - em suma, você mesmo - tão frequentemente quanto consiga” (BAUMAN, 2007, p. 108).

Amalgamando a importância da essência do pertencimento ao lugar, no processo da Educação Ambiental Crítica na Educação Básica, entendemos que despertar o sentimento de pertencimento com o mundo é uma tentativa de conscientização. Acreditamos que quando temos um forte elo recíproco com o universo, a nossa relação de atuação e tomada de decisões, dentro da sociedade, será mais coerente com atitudes que realmente lutam por um mundo mais justo e igualitário. Para que sejamos educadores progressistas, temos que nos comprometer eticamente e, nesse interim, o nosso diálogo e as nossas práticas docentes precisam ser coerentes. Observando que: *“Es un trabajo permanente para generar conciencia ambiental y que eso vaya de una generación a otra, no es fácil, pero, pues igual hay que seguir haciendo el deber de esto”* (CECÍLIA U26P7).

Essa problematização evidencia a complexidade da Educação Ambiental na Educação Básica e nos leva ao entendimento de que para não cairmos no reducionismo da Educação Ambiental, necessitamos pensar o pertencimento, atentando para não absolutizar o lugar. Desse modo, a relação mais estreita dos seres humanos com o território onde vivem não pode ser compreendida como inferior e/o superior ao modo de vida de outra região. A Educação Ambiental, no que se refere ao biorregionalismo, reforça que a *“experiência social é variada e múltipla, e para além do veredicto das ciências, do controle econômico ou da exclusão social, pretende buscar alternativas que possibilitem o não desperdício das vivências locais”* (SATO, 2005, p. 41).

Nesse sentido, precisamos nos compreender como sujeitos de transformação dentro da complexa engrenagem capitalista que, por vezes, nos rouba o pensamento crítico. E mais do que isso, manter a esperança viva, como bem diz a professora Joice: *“a gente sonha, almeja a utopia de Freire e que nós possamos evoluir para uma melhor qualidade de vida e viver em comum, onde todos respeitam assim, o lugar onde vivem”* (JOICE U15P14).

Potencializar a práxis da Educação Ambiental na Educação Básica é basilar para a transformação socioambiental que almejamos, essa importância é lembrada pela professora, ao trazer a recordação de seu filho sobre a escola, onde o discurso da professora era quase um dogma para a criança: *“porque a professora falou! Então é muito importante a escola, o professor, esse contexto, a gente trabalhar com os alunos essa questão dos cuidados com o meio ambiente”* (MARIANA, U9P5). Cabe destacar que a Educação Ambiental que se quer nas escolas é a crítica e transformadora, no entanto, nem sempre teremos a nossa práxis pedagógica nessa vertente crítica, a exemplo, quando nossa intenção se volta somente para o cuidado com o ambiente.

A compreensão do pertencimento ao lugar, para uma conscientização ambiental, revela que o lugar-escola foi para a maioria, durante muito tempo, um lugar do cotidiano de encontros que permitiram a constituição da identidade, pois se refere à mundanidade do cotidiano vivido que hoje é fundamental para o sujeito pensar o ser-no-mundo e a existência. O lugar-escola é inalienável e por isso permanece como fundante da experiência, apesar das transformações socioespaciais que pode sofrer.

Às vezes, o lugar-escola é carregado de pertencimento, outras, um lugar tofóbico. São relações subjetivas construídas no cotidiano escolar de cada sujeito que dizem respeito as suas formas de ser-e-estar-no-mundo. Pensar em diferentes entendimentos de lugares enquanto circunstancialidade é importante, porque resulta em formas de ser-aí, sendo essas formas particulares, possibilidades de contemplar as práticas pedagógicas críticas e emancipatórias de Educação Ambiental.

Ao apresentar uma discussão sobre a relação do pertencimento como elemento basilar para a conscientização na Educação Ambiental, é preciso deixar claro que essa ação transformadora também possui limites. Seria idealismo ingênuo nosso, apostarmos unicamente na educação como a “salvação do planeta”. Apostamos sim neste caminho relacional da Educação Ambiental com o pertencimento, como um potencial para a transformação de nossas relações de vida, no entanto, não apontamos esse caminho como sendo o único. O argumento que defendemos é o de que se apropriar, através de um exercício contínuo de autorreflexão sobre o pertencimento ao lugar, é um devir primordial para avançarmos na questão global/ambiental e para outros caminhos, dentre eles, a formação de professores.

7 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: OS PROJETOS ESCOLARES COMO POSSIBILIDADE DE TRANSVERSALIZAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A formação de professores é primordial em nossa sociedade, pois ela tem uma presença importante no cotidiano das pessoas, já que no decurso da vida, todos nós frequentamos, em algum momento, a escola. Quem não se lembra de algum professor? Para Bicudo (2003), o professor participa diretamente do cultivo das possibilidades que se anunciam para cada sujeito, podendo virem a ser ou não, ou ainda, serem silenciadas, ao faltar-se com o cuidado devido para que sejam ou se realizem. É importante destacar que tais possibilidades não dependem, para sua realização, apenas do professor, “pois a vida é complexa e a educação de pessoas está no cerne dessa complexidade e dá-se ao estar-se-no-mundo” (BICUDO, 2003, p. 12).

Nesse sentido, Imbernón (2011) enfatiza que o magistério se tornou complexo e diversificado. A profissão docente não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento do aluno em um conhecimento comum. A profissão, para o autor, exerce outras funções, como: “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Bicudo (2003) apresenta uma discussão acerca do termo “formação”. O que é formação? Nas palavras da autora, a partir de seus estudos, embasados em Jaeger, que lança mão da palavra alemã *Bildung* (formação), e de Gadamer, que efetua uma hermenêutica rigorosa, em busca dos significados de *Bildung*, a formação:

[...] pode assimilar os modos e os meios da instrução e tudo que assimila, nela brota e preserva-se. É, portanto, um conceito histórico, por preservar a tradição, tão importante para as ciências do espírito. É, também, um conceito que engloba a mudança, pois carrega consigo a força imperante que avança do devir para o ser. Contém, ao mesmo tempo, como diz Jaeger, a configuração artística e plástica e a imagem, ideia ou tipo normativo, que se descobre na intimidade do artista. Essa ideia impõe-se àquela de adestramento, em função de fins exteriores e destaca a concernente à essência da educação (BICUDO, 2003, p. 29).

Nessa perspectiva, Bicudo (2003), em relação à forma/ação, pondera que o significado de formação envolve a ideia de perseguir a forma ideal, não no sentido que submeta a formação dentro de limites rígidos, mas ideal como aquilo que imprime direção ao movimento. Para a

autora, há, portanto, um movimento que se efetua com o que se move e, nesse processo, incluem-se características do modo de “ser” do ser humano, aspectos epistemológicos, éticos, econômicos, sociais e históricos.

A formação de professores, para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica nas escolas, necessita considerar e articular o debate em torno dos aspectos político-epistemológicos que circundam a Educação Ambiental em sua totalidade e complexidade. A discussão sobre a utopia e a realidade do debate em relação à Educação Ambiental é problematizada por Teixeira e Torales (2014). As autoras destacam que os discursos e o debate sobre a crise ambiental podem seguir diferentes abordagens político-epistemológicas, em virtude de diferentes compreensões, a exemplo do próprio entendimento que se tem sobre a crise ambiental e as suas soluções, e da perspectiva que se possui acerca da relação sociedade e natureza.

Ao considerar a nossa relação com o meio ambiente, diferentes dimensões educacionais se articulam: intelectual, estética, política, ambiental e social, visando à compreensão da complexidade, que pode ser distorcida pela racionalidade instrumental, tecnológica e capitalista-industrial (TEIXEIRA; TORALES, 2014). Desse modo, consideramos importante que a formação de professores transcenda, em sua discussão sobre Educação Ambiental, para níveis mais complexos que considerem a realidade do contexto ambiental como mediadora do processo educativo, sendo as problemáticas socioambientais, temas emergentes do cotidiano que articulem as questões locais com as globais. Corroboramos com Ariza, ao inferir que:

[...] ensinar Educação Ambiental não é só apelar as leis e processos, mas envolve interações pedagógicas, disciplinares, epistemológicas, históricas e do contexto nos diferentes campos das ações. Ser educador ambiental é um compromisso social, um ator político e eticamente responsável de ações e processos socioambientais, um reconhecedor de conteúdos inter-relacionados e articulados, constituído das vivências e ontologias próprias que trazem ações de ensino, é um diálogo interno e coletivo (ARIZA, 2017, p. 9).

Nesse sentido, a direção ao movimento formativo requer, nas palavras de Imbernón (2011), um processo que dote o professor de conhecimentos, atitudes e habilidades que permitam suscitar profissionais reflexivos. O desenvolvimento de instrumentos intelectuais, para potencializar as capacidades reflexivas, deveria se constituir como principal eixo, fundamental do currículo de formação do professor. É importante aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade educacional, pois essa tomada de atitude imprime

outros modos de se compreender a práxis, em especial, quando se trata da complexidade da Educação Ambiental. Tais ponderações são reafirmadas na fala da professora Cecília, ao mencionar a importância da formação para a mudança de sua própria prática pedagógica: “[...] *si queremos cambiar las cosas, no podemos estar haciendo lo mismo, ¿sí? Entonces este tipo de modificaciones en las actividades, pues se dan gracias a esas capacitaciones; esa formación*” (CECÍLIA, U3P2).

A prática profissional dos professores, muitas vezes, está voltada para a aquisição de conhecimentos, por isso, é importante desenvolver uma formação na própria instituição escolar em que o professor exerce a docência, cujo contexto socioespacial de pertencimento deste universo pode tornar-se um devir da formação, a partir da reflexão e do diálogo. A professora Sandra aponta para essa questão da formação quando diz: “*a formação é a primeira coisa. A gente acha, mas a escola (pausa)... a formação se faz na escola, a formação se faz em todos os espaços, não é só no espaço acadêmico*” (SANDRA, U12P10). De acordo com Imbernón (2011), a prática educativa é contextual e pessoal, necessitando, desse modo, uma formação que parta da realidade educacional. Na formação não há problemas que são homogêneos para todos e, por isso, nem solução. Desse modo, “o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

A formação inicial e continuada de professores é essencial para uma práxis crítica e transformadora, em especial, no cotidiano escolar. A formação continuada na escola pode ser um espaço-tempo que permite estruturar e planejar as ações educativas de Educação Ambiental, a partir do diálogo entre pares. Nesse processo, de construção da práxis na perspectiva crítica, os projetos de Educação Ambiental na escola também se constituem como uma ação docente potencializadora, no sentido de formação integral do sujeito. Pois, planejar, desenvolver e avaliar um projeto escolar requer dos sujeitos envolvidos, articular a teoria com a prática e pensar para quem, com quem, com qual finalidade e de que forma desenvolver a atividade.

A nosso ver, a formação inicial, continuada e os projetos escolares são os três eixos basilares para transversalizar e potencializar a Educação Ambiental Crítica no cotidiano escolar. A lei que estabelece a PNEA (Lei nº 9.795/99) ressalta a necessidade da formação inicial e continuada dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino. A formação inicial de professores pode ser compreendida, a partir do seguinte contexto:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e

público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 4).

Nessa direção, consideramos a formação continuada como o segundo eixo, fundamental para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola. É preciso registrar que a formação de professores é um processo contínuo e

[...] refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (CUNHA, 2013, p. 4).

O trabalho a partir de projetos, na Educação Básica, terceiro eixo enquanto possibilidade para potencializar a Educação Ambiental Crítica no cotidiano escolar, requer uma discussão dos elementos que constituem essa prática pedagógica, identificando quais são as limitações que os professores possuem e visibilizando possíveis alternativas e/ou soluções, em âmbito pedagógico. Os projetos se constituem em uma estratégia que leva em conta a transversalidade e a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e, se os projetos forem bem conduzidos e encharcados pela criticidade e reflexão dos sujeitos participantes, podem vir a estreitar a relação entre a sociedade e a natureza. Considerando que é na relação entre a sociedade e a natureza que a Educação Ambiental encontra um de seus maiores desafios no sentido da mudança (TEIXEIRA; TORALES, 2014).

Partindo da premissa transversal da Educação Ambiental, é importante destacar e adiantar que a problematização da proposta, dos três eixos apontados nesta pesquisa, para potencializar o trabalho de Educação Ambiental, na escola, não se constitui em uma técnica ou um método a ser seguido. Desse modo, é antes uma discussão acerca da práxis pedagógica e de suas concepções, um caminho proposto que pode ser reinventado e adaptado. Segundo Guimarães (2014):

[...] a produção teórica sobre Educação Ambiental no Brasil já vem sendo realizada de forma predominante crítica [...]. No entanto, ainda não se faz presente, de forma significativa, no chão da escola, o que ressalta a necessidade de investigar os caminhos para uma práxis da Educação Ambiental (GUIMARÃES, 2014, p. 117).

Nesse sentido, o primeiro eixo central que consideramos é a formação inicial de professores. E para isso, antes os currículos de formação de professores necessitam estar de acordo com essa perspectiva, ou seja, ambientalizados. Para Teixeira e Torales (2014), os aspectos político-epistemológicos das disciplinas cursadas pelos professores na formação inicial, de certa forma, vão condicionar o olhar dos professores sobre os sentidos da Educação Ambiental.

A importância de transversalizar a Educação Ambiental nos currículos dos cursos de licenciatura é devido à formação inicial de professores impactar diretamente na prática docente do futuro professor, em especial, na Educação Básica, em virtude de se refletir a experiência que se teve na formação inicial. A professora Sandra aponta para essa questão, ao trazer o exemplo da pandemia que estamos vivendo: *“porque a pandemia é um problema socioambiental, só que ninguém diz ali, ah não, isso daqui é socioambiental, porque não existe essa formação de transversalização do professor”* (SANDRA U14P10).

Na prática, os cursos de licenciatura ainda não possuem seu currículo ambientalizado, no entanto, estamos caminhando para esse movimento, o que pode ser destacado pelas pesquisas que apresentam e problematizam propostas de ambientalização curricular (BEHREND, 2020; MOTA, 2020) nos cursos de licenciatura na educação superior. A ambientalização curricular pode ser compreendida como um processo a ser desenvolvido com a inserção de conhecimentos, de valores sociais, estéticos, éticos e ambientais nos currículos, para a formação de profissionais preocupados com a busca de relações mais profícuas entre a sociedade e a natureza (GUERRA; FIQUEIREDO, 2014).

Em se tratando de formação de professores e ambientalização curricular, na Colômbia, os currículos de formação de professores de ciências, no melhor dos casos, incluem apenas elementos da alfabetização ambiental a partir de problemáticas socioambientais, com enfoque em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Desse modo, a inclusão da dimensão ambiental expressão usada na Colômbia; no Brasil, ambientalização, na formação inicial de professores, apresenta um caráter tímido, a ponto de se identificar como uma “alfabetização no ambiental” (PARGA-LOZANO; CARVALHO, 2017). Nessa direção,

[...] a principal barreira para a abordagem de currículos ambientalizados, que visem o tratamento amplo, coerente e consistente de problemáticas ambientais é a falta de formação adequada de professores nestes assuntos tão complexos, pois, mais que abordar um tema ambiental, a formação exige, neste século, professores com capacidades/competências para ambientalização do conteúdo (AC) e para a sustentabilidade ambiental (PARGA-LOZANO; CARVALHO, 2017, p. 42).

A professora Joice aponta para a necessidade de trazer para os cursos de licenciatura a discussão de temáticas importantes para a formação de professores, dentre elas a Educação Ambiental. Segundo a professora: “[...] *na graduação nós não tivemos nenhuma formação, na graduação de letras, na questão das tecnologias, na questão de legislação, não tivemos nenhuma, na questão do que é transversal... E assim, sobre a Educação Ambiental também não*” (JOICE, U4P7).

Desse modo, ambientalizar o currículo da Educação Superior é um dos primeiros passos que se dá em direção à efetividade da transversalidade, pois, acredita-se que a Educação Ambiental sendo trabalhada de forma transversal nos cursos de licenciatura, pode vir a potencializar a prática docente na Educação Básica, nessa perspectiva. Ao se tratar da articulação da formação de professores com a perspectiva crítica e transversal de Educação Ambiental, Guimarães destaca que:

[...] são parâmetros para a formação do educador ambiental crítico: capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja (GUIMARÃES, 2014, p. 137).

Nesse sentido, a práxis de Educação Ambiental também precisa estar em consonância com os documentos que embasam as práticas escolares, entre eles, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Aqui, apresenta-se um dos grandes desafios que é a consonância entre a teoria e a prática, ou seja, compreender que a teoria deve instrumentalizar o planejamento da prática de forma articulada, ou seja, sem estar dissociadas uma da outra. Por isso, o PPP da escola é um importante documento que orienta e necessita fundamentar a práxis do professor, de acordo com a realidade do lugar. O PPP de uma escola

[...] define, através de uma construção coletiva o tipo de instituição que a comunidade escolar quer ver funcionar, requer a definição de metas, meios e fins, neste contexto teremos o cidadão que se pretende formar, com uma filosofia própria de ensino (SILVA; GRZEBIELUKA, 2015, p. 84).

Reafirmamos que cada escola, a partir da sua realidade e em sua coletividade, constrói o seu documento. Por vezes, nem todos os professores participam ativamente de sua elaboração, como menciona a professora Joice, ao ser questionada acerca do PPP da escola em que atua: “[...] *eu não tinha muito esse hábito de ir lá no PPP e ver o que estava lá, então assim, como*

eu trabalhei com legislação na secretaria, para mim era esse o meu regimento na escola, agora quero ver o PPP” (JOICE, U12P12).

O que se evidencia é o pouco tempo dedicado à elaboração, à leitura e à problematização do PPP da escola entre os próprios professores, até porque, por vezes, não existe um tempo cronológico disponível para o coletivo de professores dialogarem. Essa discussão para a construção do PPP é primordial, porque esse documento fundamenta a práxis do professor, por isso a Educação Ambiental não pode apenas permear o PPP, ela precisa estar fundamentada, a partir da realidade do contexto socioespacial da escola e, com pensamento global. Os professores, por vezes, possuem uma visão crítica e transformadora de Educação Ambiental, mas tal concepção precisa constar também no PPP da escola. Vejamos:

O Projeto Político Pedagógico [...] eu não lembro de ter nada específico, mas tudo isso que eu estou te falando da gente ser humana, de ter o aluno como protagonista, da empatia dos valores, do social no contexto da escola, do lugar, tudo isso está no Projeto Político Pedagógico está permeando porque uma das coisas que é muito forte lá na escola que a gente fala é essa questão do pertencimento ao lugar e a gente ter a escola como lugar de pertencimento (SANDRA, U33P20).

É importante que a concepção que os professores possuem acerca da Educação Ambiental e de todos os saberes que fundamentam a práxis docente seja discutida coletivamente, problematizada e sistematizada no PPP da escola. Esse movimento, a exemplo do diálogo entre professores ou de uma roda de conversa para socialização das práticas pedagógicas na escola, constitui-se, também, em um importante espaço-tempo para promoção da formação de professores. Por vezes, é mais profícuo um trabalho coletivo entre os próprios professores da escola, do que uma palestra e/ou discurso institucionalizado de forma verticalizada, realizado por um pesquisador/convidado externo que desconhece a circunstancialidade ambiental que compõem a realidade da escola. Logo, é essencial a discussão da própria práxis, questionando: como fazer, porque e para quem? O que se quer? Ao se tratar da Educação Ambiental, em especial, da concepção que se tem, a professora Sandra comenta:

[...] eu até acho que existem professores que trabalham sem perceber, tem os que acham que não trabalham, enfim. Tem vários grupos, têm aqueles que trabalham os conteúdos muito específicos e que não permeia essa questão política ali na aula isso vai muito da formação. Não tem como fugir da formação (SANDRA, U19P11).

A formação no lugar-escola suscitaria questões que a professora Sandra, por exemplo, aponta. Em uma roda de conversa os professores podem (re)descobrir, problematizar e analisar as diversas tendências de se pensar/fazer e viver a Educação Ambiental na práxis escolar. Isso levaria ao aperfeiçoamento da práxis, tendo em vista a complexidade da Educação Ambiental. De acordo com Alarcão,

[...] o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Os professores, em suas narrativas, evidenciam que trabalham Educação Ambiental em sua práxis, no entanto, relatam que isso não é consolidado no PPP da escola. Desse modo, a formação de professores na escola é essencial para avançarmos na práxis da transversalidade da Educação Ambiental Crítica e Transformadora, bem como, para embasar a construção do PPP e dos projetos escolares ambientais.

É importante institucionalizar, via PPP, a Educação Ambiental no currículo da escola, seja na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transversalidade. Cabe destacar que tudo o que acontece no cotidiano escolar, de forma explícita ou não, faz parte da formação dos sujeitos, por isso é currículo. Para Veloso (2007, p. 78), “construir o projeto político pedagógico da escola é currículo escolar”.

Assim, o segundo eixo central para transversalizar a Educação Ambiental na Educação Básica é a formação continuada, seja ela em espaços formais e não formais, mas especialmente, que aconteça no contexto da própria escola, de acordo com a realidade socioambiental do lugar e em articulação com as questões globais. A formação também se apresenta como um dos objetivos constantes no ProNEA, em que se aponta a necessidade de “promover processos formativos e de divulgação direcionados à comunidade escolar, com foco na educação ambiental como tema transversal” (BRASIL, 2018).

Na formação continuada, consideramos que é importante a partilha e a socialização de informações, práticas pedagógicas, saberes e fazeres da docência entre os professores, pois estes, geralmente, advêm de diversos lugares socioespaciais. Nesse sentido, é importante destacar, também, a formação inicial e continuada de professores na modalidade Educação a Distância (EaD). Ariza (2017), a partir da análise de três cursos de Especialização em Educação

Ambiental EaD, na formação continuada, destaca que os cursos se constituem “de la historia de vida, la epistemología de sus formadores y de su contexto y de la realidad ambiental, permeada por la legislación y por los parâmetros pedagógicos en el cual se desarrolla la enseñanza” (ARIZA, 2017, p. 168). Desse modo, a práxis de Educação Ambiental Crítica e Transformadora também pode se dar na modalidade EaD.

O terceiro eixo central, que consideramos fundamental, é trabalhar a Educação Ambiental por meio de projetos, que também potencializa a formação continuada, porque essa dinâmica requer que os professores dialoguem e socializem suas práticas, seus saberes. É essencial que todos os professores se envolvam com os projetos, independente da área de formação. Desse modo, os professores a partir do diálogo com seus pares, (re)constroem saberes, passando de uma visão, por vezes, simplista e dogmática, para uma concepção crítica que considera todos os aspectos, sociais, éticos, políticos, econômicos, ambiental, estético, ou seja, contribuindo para desenvolver a Educação Ambiental Crítica e Transformadora na escola.

A elaboração e a criação de projetos escolares ambientais podem vir a ser espaço-tempo para promover a (auto)formação do próprio professor, pois, em diálogo com seus pares, vislumbra outras possibilidades, ainda não consideradas e/ou pensadas. Nesse sentido, “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 40). De acordo com os PCNs (2000), uma das formas de organizar o trabalho didático é por meio de projetos, incentivando a sua elaboração e a sua discussão pedagógica na escola.

Na BNCC (2017) também encontramos elementos que destacam a importância do desenvolvimento de projetos, sendo que a palavra “projetos” é mencionada nas habilidades das disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, no item 6, encontramos uma menção ao desenvolvimento de projetos: “para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2017), bem como na área de matemática, item 7, lê-se:

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 267).

A palavra projeto deriva do latim *projectus* e remete à ideia de algo lançado para frente. Os projetos consistem em uma “iniciativa que busca possibilitar vivências, reflexões, aprendizagens, geração de conhecimentos e fortalecimento do trabalho coletivo, a partir do planejamento e ação perante um problema, tema ou situação socioambiental” (ROSA, 2007, p. 277). Cabe destacar que os projetos escolares também se constituem em uma importante metodologia de formação de professores, tendo em vista que no processo de seu desenvolvimento, possibilitam a construção do sentimento de pertencimento ao lugar e, também, ao campo epistêmico da Educação Ambiental (COUSIN, 2014).

Ao considerar o processo de construção de projetos escolares ambientais é necessário fundamentar a proposta, em consonância com a realidade do lugar e das normativas das políticas públicas educacionais que orientam as ações. É oportuno salientar que o ProNEA (2018) reforça a construção de projetos pedagógicos articulados às normativas e diretrizes de Educação Ambiental. Assim, orienta para:

Construir, participativamente, propostas curriculares e projetos pedagógicos em todos os níveis e modalidades de ensino, que contemplem uma abordagem integrada, transversal e interdisciplinar da temática socioambiental, em consonância com as orientações e normativos do Conselho Nacional de Educação e com documentos e agendas globais e locais referendados de educação ambiental (BRASIL, 2018).

Consideramos que os projetos escolares apresentam contribuições significativas na práxis de Educação Ambiental. Nas palavras de Rosa:

- torna o processo educativo mais significativo, estimulando que educandos e educadores se assumam como sujeitos dos processos educativo e social;
- contribui para aumentar o envolvimento, a responsabilidade, a autonomia e a auto estima dos participantes;
- estimula a inovação, a quebra da monotonia e o exercício da criatividade na ação educacional;
- possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências específicas relacionadas à atuação por meio de projetos e ao enfrentamento de problemas concretos, tais como: planejamento; diagnóstico e análise de situações; trabalho em equipe; tomada de decisões; criatividade e organização;
- estimula leituras interdisciplinares e a colaboração entre os educadores;
- amplia a percepção quanto à complexidade, dinamicidade, multiplicidade de escalas e incertezas da realidade, contribuindo para o aumento da criticidade;
- possibilita a sistematização de saberes e a geração de conhecimentos locais (ROSA, 2007, p. 276).

Tais contribuições, em especial, de envolvimento e responsabilidade, são reconhecidas pela professora Joice: “[...] ali parece que eles (alunos) despertam por meio destes projetos mesmo que esses projetos sejam simples, de conscientização da escola, separação de lixo, enfim” (JOICE, U10P9). Cecília, ao relatar o projeto desenvolvido na escola com a horta escolar, destaca o trabalho coletivo, a partir do envolvimento das famílias.

[...] nosotros trabajamos con una huerta escolar y allí los estudiantes, los padres de familias que están vinculadas y los docentes, van a hacer ese reconocimiento de la importancia de cómo se producen los alimentos. Porque, hay personas que de pronto no tienen conocimiento y ellos sí creen que sale del supermercado (CECÍLIA, U7P3).

Salientamos que, ao desenvolver projetos de Educação Ambiental, não basta incluir a comunidade escolar e os agentes externos, é preciso que esses atores sociais também façam parte do planejamento do projeto. O que queremos dizer aqui, é que a integração entre os sujeitos precisa ser recíproca e que a escola, por meio do diálogo e por suas ações, pode ser influenciadora e/ou decisiva na tomada de decisões na sociedade, mesmo diante da difícil conjuntura capitalista. Para Loureiro (2007, p. 26), “o fato de as escolas perceberem que não se constituem em um fator decisivo de contribuição revela que há uma coexistência conflitante na relação entre as escolas e a comunidade”. Compreendemos que esse é mais um desafio que precisamos enfrentar e, enquanto docentes em formação, apostamos na Educação Ambiental Crítica e Transformadora como uma possibilidade que tem elementos favoráveis para o estreitamento da relação escola, universidade e comunidade.

Reiteramos que o trabalho com a horta escolar é uma prática amplamente desenvolvida nas escolas, por vezes, numa perspectiva de ativismo e, quando comprometida com os pressupostos teóricos e práticos da Educação Ambiental Transformadora, a horta é também uma atividade centrada na vertente crítica e transversal da educação. Por isso, não se pode dizer que uma ação “x” está centrada em uma abordagem tradicional/conservacionista ou crítica e transformadora. Visto que para entender em qual perspectiva/corrente a práxis está fundamentada é necessário conhecer a abordagem feita, ou seja, o discurso e a intencionalidade posta por trás da ação pedagógica.

Ainda, de acordo com Rosa, os projetos escolares também possuem limitações, dentre eles estão:

- Falta de estruturas e condições institucionais dos promotores (no caso a escola).
- Falta de tempo dos principais envolvidos.
- Dificuldades do(s) educador/es quanto a:
 - garantir a participação de todos na formulação das propostas;
 - equilibrar o seu grau de participação no detalhamento dos projetos dos alunos;
 - operar a dimensão educacional perante as demandas do tema e das ações propostas, podendo gerar a valorização da ação e dos produtos e descuido com a reflexão e com o processo.
- Dificuldade de conectar necessidades e interesses dos alunos e a experiência acumulada pela humanidade.
- Riscos de se privar o aluno de uma maior sistematização do conhecimento.
- Alguns trabalhos com projetos são impostos pelo sistema educacional, não possuem adesão dos professores e resultam em processos superficiais (ROSA, 2007, p. 276-277).

Nesse sentido, os professores participantes desta pesquisa, de acordo com a realidade do contexto socioambiental da escola, também apontaram os obstáculos, no que diz respeito ao desenvolvimento da Educação Ambiental no cotidiano escolar, ressaltando que as atividades e/ou os projetos, geralmente, são desenvolvidos pelos professores da área das ciências. Assim, o professor Teófilo afirma: *“todas las áreas de conocimiento tienen que participar en ese proyecto ambiental y no tiene que ser solamente Ciencias Naturales”* (TEÓFILO, U16P3). A professora Cecília relata a mesma dificuldade: *“es un solo proyecto en la parte ambiental, por lo general lo manejan los docentes de Ciencias Naturales, y esa no es la idea. La idea es que se transversalice, que sea un trabajo interdisciplinar”* (CECÍLIA, U17P5).

A professora Joice conta, a partir das suas experiências, que a maioria das escolas possui projetos de Educação Ambiental, no entanto, por vezes, esses projetos acabam por reproduzir ações simplistas, sem uma perspectiva crítica: *“As escolas, em si, fazem muitos projetos, iguais sabe, mas assim, é sobre a questão da separação dos resíduos, fazem a conscientização”* [...] (JOICE, U9P9). Cabe destacar que, no diálogo com os professores, todos relataram, em algum momento, desenvolver ações pedagógicas com o objetivo de conscientização. É importante pontuar que o entendimento de conscientização não pode ser na perspectiva de “ensinar coisas boas e corretas a quem nada sabe”, ou seja, de “abrir os olhos”. Assim, para de fato estar comprometida com a Educação Ambiental, a práxis com o objetivo de conscientização deve ser entendida na perspectiva de Freire (2019), considerando o contexto socioambiental em que vivemos e todas as interações que o constituem.

Por isso, a elaboração de projetos ambientais escolares implica em fazer diferente, pois desacomoda toda a comunidade escolar, sendo uma intervenção educacional que pode vir a superar a tradicional transposição didática. Para Guimarães (2005), o projeto tem como ponto

de partida, a realidade local. Para o autor, a investigação deve partir da construção histórica da realidade e a temática do projeto necessita ser significativa para todos os sujeitos envolvidos. Acrescenta, ainda, que o tema não pode ser escolhido por terceiros, como projetos fechados de órgãos públicos, organizações não-governamentais (ONGs) e empresas, pois isso torna o processo verticalizado. O projeto não pode apenas existir, para dizer que tem algum. O professor Lucas referencia essa questão:

Na escola aqui de Campina das Missões ele está bem específico (projeto), a escola... cada trimestre tem um projeto que é digamos o carro chefe do trimestre, então um é... hábitos de higiene, alguma coisa assim, o segundo é meio ambiente e alimentação saudável e o terceiro é pluralidade cultural [...]. Mas assim, como eu disse ele é praticamente esquecido, como eu disse, ah, no final do trimestre vai ter a exposição então vou ter que fazer alguma coisa [...] (LUCAS, U5P3).

Os PCNs reforçam que “a forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho” (BRASIL, 1997). As narrativas dos professores, participantes desta pesquisa, sinalizam para a ideia de projetos escolares que chegam prontos nas escolas e/ou são desenvolvidos por um grupo que é de minorias, o que acontece em diferentes lugares socioespaciais, como no Brasil e na Colômbia. Teófilo também aponta para essa questão dos projetos que são institucionalizados, sem um estudo aprofundado da realidade do lugar, dos símbolos e dos signos atribuídos pelos sujeitos que ali vivem.

El problema en Colombia es que los proyectos ambientales de todo tipo tienen que nacer de la problemática real de su entorno. Y, por ejemplo, en los colegios los proyectos ambientales están dados, es especialmente como un requisito que pide el Ministerio de Educación Nacional, que deberán tener un proyecto que son proyectos transversales (TEÓFILO U10P2).

O PRAE, ao qual o professor Teófilo se refere, consiste em um instrumento político e educativo, estabelecido no Decreto nº 1.743 de 1994, que tem como propósito integrar a Educação Ambiental nos currículos de todos os níveis escolares. Os projetos são orientados a serem consolidados, a partir de diretrizes conceituais e de princípios fundamentais do PNEA, entre eles o conceito holístico de ambiente, além dos diversos aspectos, como: conceito de sustentabilidade, formação de novos cidadãos com base na participação, na interdisciplinaridade, na pesquisa, entre outros (COLÔMBIA, 2002).

Ao se tratar sobre projetos de Educação Ambiental, aponta-se que na Colômbia eles são um requisito que o Ministério da Educação solicita às escolas. No Brasil, não temos os projetos ambientais como um requisito específico e institucionalizado, no entanto, temos políticas públicas que garantem a necessidade da presença da Educação Ambiental na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transversalidade no âmbito da educação formal, seja em nível básico e/ou superior e não-formal.

A construção de um projeto escolar ambiental, na coletividade da comunidade escolar, requer, especialmente do corpo docente da instituição, abertura ao diálogo, pois apesar do projeto teórico estar consolidado em uma determinada concepção político-epistemológica, necessita saber e entender que outras tendências de se abordar a Educação Ambiental existem. Para Sauvé (2005), a rela o com o meio ambiente se desenvolve mediante um conjunto de dimensões entrelaçadas e complementares. O entendimento de Educa o Ambiental, portanto, não pode se limitar apenas a uma dimensão, pois fica incompleta e alimenta uma visão enviesada do que seja “estar-no-mundo”. Tal pondera o reforça ainda mais a necessidade de os projetos serem construídos pelos sujeitos da própria escola, cuja problemática precisa emergir da realidade vivida e do diálogo entre os envolvidos. Outra questão importante, referente aos projetos, segundo Cousin,   que estes:

Não podem ser apenas ativismos, necessitam de uma reflexão teórica crítica, capaz de potencializar a atua o dos aprendentes no lugar onde vivem, bem como a constru o de um novo modelo de sociedade e a forma o de atores sociais críticos e engajados politicamente (COUSIN, 2014, p. 294).

A import ncia da forma o de atores sociais críticos também   trazida por Teófilo, ao apontar que os PRAEs, na Col mbia, n o devem consistir em ativismo.

Sino es sistémico, no sirve, tiene que involucrarse todo: tiene que estar lo político, lo econ mico, lo social, lo ambiental (obviamente,  cierto?) y la cultura. Si no se manejan en todos esos  mbitos, a nivel complejo y sist mico, pues realmente la Educación Ambiental se queda corta y es un activismo que es lo que llevan todos los proyectos ambientales (TEÓFILO U13P2).

Nesse sentido, a constru o e o desenvolvimento de projetos em Educa o Ambiental, nas palavras de Rosa (2007), apresentam quatro fases principais: concep o, planejamento, interven o e avalia o. A primeira abarca a discussão das concep es que se tem de Educa o

Ambiental, definem-se os objetivos, as estratégias e os participantes. É importante que se registre todo o processo, detalhando cada ação planejada e desenvolvida.

O planejamento é um exercício que envolve criatividade e articulação de interesses. É nessa fase que cada detalhe precisa ser pensado, sendo fundamental que todos os atores participem desse processo. Seguido do planejamento, temos a intervenção de caráter pedagógico que, em projetos, geralmente, visa à resolução de problemas socioambientais. Cabe destacar que a intervenção é acompanhada pela flexibilidade, tendo em vista as mudanças que surgem no percurso delineado. Por fim, a avaliação é essencial nesse processo (ROSA, 2007).

A questão da avaliação da práxis de Educação Ambiental, em especial no que se refere aos projetos escolares, é apontada pelos professores como necessária. O professor Teófilo, em sua práxis, ressalta que: *“no hay una evaluación seria de los proyectos ambientales o de la Educación Ambiental en Colombia no la hay”* (TEÓFILO, U17P3). De acordo com o professor, *“lo que es evaluar es: si lo hizo o no lo hizo y cómo lo hizo, pero no sé evalúa realmente la importancia de estos proyectos, de cómo llegar a plantear si realmente está transformando el entorno, entonces no se realiza”* (TEÓFILO, U18P4).

Cabe destacar, que a precariedade da avaliação em relação à práxis da Educação Ambiental, comprometida com a transformação e a emancipação humana, já foi apontada em um estudo anterior, onde se investigou com professores, as estratégias de ensino e de sistematização da Educação Ambiental no Ensino Básico (UHMANN; VORPAGEL, 2018). Desse modo, constata-se que a avaliação das atividades pedagógicas, no processo de ensinar e aprender, é pouco explorada, persistindo no cotidiano escolar e em diferentes tempos e lugares socioespaciais.

Nesse sentido, há a necessidade de avançar na avaliação das atividades, em especial dos projetos, observando qual o real alcance das ações desenvolvidas. Esse trabalho de avaliação é também de aprendizagem, para uma práxis que tem como objetivo a formação do sujeito crítico, para que entenda o seu papel social diante das possibilidades de atuação na sociedade. De acordo com Loureiro, a escola tem um papel importante nessa (trans)formação do sujeito:

[...] as escolas, em uma perspectiva emancipatória, não podem ser apenas para tornar a pessoa apta para o convívio social e para o mercado de trabalho segundo normas preestabelecidas, mas para formá-la como cidadã, capaz de conviver em sociedade e, mais do que isso, de decidir sobre como deve ser a sociedade em que se quer viver (LOUREIRO, 2019, p. 22).

Considerando o potencial da escola no processo formativo de emancipação do sujeito, a avaliação da práxis também corrobora para a (trans)formação do indivíduo, pois possibilita ao professor a reflexão sobre a sua prática pedagógica, as estratégias de ensino, das quais faz uso. E, nessa perspectiva, “é compromisso do professor elaborar e mediar atividades desafiadoras para o aprendiz passar de ator para autor” (UHMANN, 2017, p. 145). A avaliação no contexto escolar, em especial, no que se refere a projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola, necessitam de um olhar mais atento pois,

[...] o processo de ensinar e aprender ao avaliar implica em uma nova configuração de entendimento do que é avaliação, esta por sua vez, precisa ser temática e sistemática de discussão em encontros formativos com primordial participação principalmente dos sujeitos envolvidos para se alcançar os resultados no contexto da prática, indo ao encontro da emancipação em detrimento da reprodução escolar (UHMANN; VORPAGEL; UHMANN, 2018, p. 9).

Destarte, destaca-se que os três eixos, abordados nesta pesquisa: formação inicial de professores; formação continuada de professores; e os projetos escolares, não garantem a efetividade da transversalidade e/ou interdisciplinariedade de uma práxis de Educação Ambiental Crítica na escola, no entanto, potencializam as ações docentes em direção a esse horizonte da práxis transformadora. Para Dias (2000), o pano de fundo da Educação Ambiental é o estabelecimento de um novo estilo de vida, o que para o autor, só é possível com o estabelecimento de novos valores “políticos e econômicos, sob a égide da ética e do respeito à vida. Essas transformações não se fazem apenas no campo da militância, mas, mais profundamente, por meio das ideias. As ideias movem o mundo” (DIAS, 2000, p. 124).

Pensando nas ideias que movem o mundo, apostamos no trabalho coletivo da práxis socioambiental na formação de professores, na construção de projetos para o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade mais justa e menos desigual. Nesse sentido, fluir para esse rumo, requer de nós professores, um trabalho docente articulado com as questões políticas e sociais. É importante destacar, nesse contexto, a necessidade de considerarmos as normativas e os documentos que balizam as práticas pedagógicas de Educação Ambiental na escola. Além de considerar as políticas, é necessário termos uma visão crítica sobre elas, tendo em vista que tais normativas orientam o trabalho do professor, como lembra Laura: “*estudava muito os PCNs, a gente usava os PCNs*” (LAURA, U14P4). Cabe destacar que os PCNs não tratam de forma direta, a Educação Ambiental, que é apresentada e discutida dentro do eixo do meio

ambiente. Desse modo, a Educação Ambiental perfaz o currículo do eixo e potencializa a discussão entre os professores, como destacou a professora Laura.

Em sua grande maioria, as políticas que orientam e normatizam a práxis do professor, no que diz respeito à Educação Ambiental, carecem de fundamentos que, de fato, sejam críticos, por isso, conhecê-las e estudá-las é uma forma de qualificar a nossa prática docente. Como querer que a práxis docente seja crítica e transformadora se as políticas públicas, por vezes, não são? Destacamos os PCNs, que apontam para o desenvolvimento do tema meio ambiente de forma transversal, defendendo a ideia de sustentabilidade socioambiental. Por meio do eixo meio ambiente, os PCNs abordam a Educação Ambiental de forma transversal e, assim, consideramos que a Educação Ambiental Crítica poderia estar mais explícita nesse documento, para potencializar as mudanças no conhecimento que ela carrega, em especial, pela perspectiva da transversalidade.

Seguindo, a PNEA apresenta, de certa forma, uma visão conservacionista, no entanto, possibilita o debate da temática em diferentes espaços, propõe uma discussão acerca da sustentabilidade e sinaliza para o desenvolvimento de projetos escolares ambientais. Já o ProNEA traz uma importante reflexão sobre a importância da Educação Ambiental para a construção de uma sociedade sustentável, no entanto, não sinaliza para possíveis propostas de se promover tais debates e mudanças. Assim, também as DCNEAs orientam a implementação da Educação Ambiental, fundamentando-se na PNEA, e ressaltam que aquela deve ser desenvolvida como uma prática educativa contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. A PNEA considera o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Já a Resolução do CNE nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as DCNEAs, no seu artigo 14, estabelece a abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas (BRASIL, 2012).

Por fim, a BNCC, tanto no nível fundamental como médio, pouco aborda e orienta para o desenvolvimento da práxis de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora. De acordo com Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), a BNCC estabelece um currículo centralizado, que desconsidera as experiências/saberes profissionais docentes e o contexto socioespacial ao qual a escola pertence. Para as autoras, “ao negar o lugar de pertencimento da escola, nega também os próprios saberes tradicionais que emergem e que poderiam reverberar em aprendizagem” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 77). Por isso, a formação de professores, de forma

inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de projetos coletivos, que consistem em uma (auto)formação no âmbito escolar, são compreendidos como primordiais para a construção e o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica e Transformadora. Nesse sentido,

[...] o prazer de ser educador ambiental reside não na certeza dos resultados, mas na construção permanente de novas possibilidades e reflexões que garantam o aprendizado, o respeito às múltiplas formas de vida e ao planeta e a esperança de que podemos, sim, construir um mundo melhor para todos, igualitário, culturalmente diverso e ecologicamente viável (LOUREIRO, 2007, p. 71).

Nessa direção, mãos à obra, que sejam de (re)começos, em constante movimento, na luta por uma inserção mais consistente da Educação Ambiental no currículo escolar, pela formação de professores e por melhores condições de trabalho. É necessário lutar pela práxis da Educação Ambiental, garantindo a diversidade, que tanto aponta para a fragilidade da Educação Ambiental, bem como, para a sua riqueza de possibilidades na transformação dos modos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa fenomenológica e hermenêutica perpassou a questão de perceber o fenômeno do que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas narrativas acerca do contexto escolar brasileiro e colombiano. A pesquisa considerou a diversidade de correntes pedagógicas que fundamentam as ações de Educação Ambiental, bem como, os saberes e fazeres dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, trouxe, inicialmente, um capítulo narrativo (auto)biográfico, do percurso que constitui a identidade da pesquisadora, revelando sua história para com o problema de pesquisa.

Tratou de, no segundo capítulo, abordar a trajetória da história da Educação Ambiental, perpassando o estudo das políticas públicas de educação no Brasil e na Colômbia. Conhecer o percurso histórico socioambiental em nível mundial permitiu compreender a constituição do campo de estudo da Educação Ambiental até a contemporaneidade e, a partir da historicidade, potencializou o modo de ver, fazer e comunicar, nesse caso, Educação Ambiental. Desse modo, a trajetória da Educação Ambiental que se apresentou é iniciada desde a década de 60 até a atualidade, perpassando o problema de pesquisa.

O que se mostrou nesse movimento foi a origem política similar e o compartilhamento do vínculo com a agenda mundial para o planejamento educativo, tanto no Brasil como na Colômbia. Poderia-se dizer que, em teoria, o Brasil se encontra mais familiarizado com a perspectiva crítica e transformadora da Educação Ambiental, tendo em vista o trabalho de autores reconhecidos, a exemplo de Guimarães (2014), Layrargues e Lima (2014), Loureiro (2019), Sauvé (2005); enquanto a Colômbia, em questão de formação de professores, caminha para a vertente teórica de uma Educação Ambiental Transformadora. O estudo apontou que, por vezes, as políticas públicas também são frágeis, pelo fato de se originarem de complexos processos de influências, em um mundo globalizado. Desse modo, entende-se que as políticas públicas devem ser aperfeiçoadas e recriadas em contextos locais, pois não são somente implementadas por agentes externos, tendo em vista que os diversos atores sociais atuam sobre as políticas, em seu contexto socioambiental.

Nesse sentido, temos políticas públicas que dão aportes para a Educação Ambiental, mas é preciso ir além, ao resgatar o pertencimento do sujeito ao lugar e a criticidade dos materiais que aportam a práxis ambiental. Cabe destacar a necessidade da militância para com os movimentos que subsidiam as ações de Educação Ambiental, pois, em pleno ano de 2021,

estamos retrocedendo quanto às políticas públicas em prol da Educação Ambiental, em especial no cenário brasileiro. A exemplo da BNCC, em fase de implementação nas escolas, que menciona a Educação Ambiental somente uma vez, sendo ela na introdução do documento. Nesse sentido, as leis e diretrizes consistem em uma das formas de garantir a discussão da Educação Ambiental em todos os espaços, níveis e modalidades de ensino. O que não pode acontecer e, em parte já está se consolidando, é o afrouxamento dessas garantias.

Destaca-se, a partir da pesquisa realizada, que as leis e diretrizes educacionais são elementos que precisam estar contidos em uma proposta de Educação Ambiental. No entanto, para que ela se torne efetivamente crítica e transformadora, assumindo o caráter político-pedagógico em uma escola, é necessário empreender um maior adensamento no estudo de pertencimento, da compreensão de ser-e-estar nesse mundo. A compreensão de si, no mundo, é um elemento basilar na formação de cada sujeito e não perpassa, de forma clara e objetiva, os parâmetros educacionais, o currículo escolar e a formação de professores.

Nesse sentido, a metodologia de pesquisa permitiu ensaiar diversos sentidos, percepções que se revelaram, a partir do adensamento teórico e experiencial na tessitura dos metatextos. A escolha pelo método fenomenológico-hermenêutico se deve ao entendimento de que a pesquisa fenomenológica consiste na recusa de resultados acabados e fechados, estando aberta para outras interpretações, observando que o inacabamento se constitui num devir, numa maneira de se mostrar em sua verdadeira tarefa de construir algo novo, um vir a ser, um tornar-se. Nessa direção, a pesquisa foi composta a partir de dois principais tipos de materiais textuais, que se trata do diário de registros da pesquisadora e de entrevistas narrativas com nove professores de diferentes lugares socioespaciais, a saber: São Paulo das Missões (Brasil), Rio Grande (Brasil) e Bogotá (Colômbia).

A partir da ATD, emergiram duas categorias finais, intituladas: “Entre querer e fazer da Educação Ambiental: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica” e “A formação inicial e continuada de professores: os projetos escolares como possibilidade de transversalizar a Educação Ambiental”. O primeiro metatexto se constituiu a partir de dois subcapítulos, intitulados: “Entre querer e fazer de Educação Ambiental na sala de aula” e “O pertencimento como elemento basilar na conscientização para a Educação Ambiental”. No primeiro, a discussão esteve centrada na práxis do professor na sala de aula ao trabalhar Educação Ambiental, ou seja, entre querer e fazer da docência. Na discussão, foram considerados elementos destacados pelos professores, a exemplo, o entendimento que se tem de Educação Ambiental, a relação do ser humano com a natureza, a conscientização ambiental

a partir do diálogo, as dificuldades encontradas na docência, a interdisciplinaridade e a transversalidade como possibilidades de se fazer Educação Ambiental, os querer e fazeres docentes.

No segundo subcapítulo, possibilitou-se uma reflexão sobre o pertencimento ao lugar, pois se compreende que a partir do sentimento de pertencimento, é possível haver transformação para um mundo mais justo e igualitário. Evidenciou-se que a discussão acerca do pertencimento é primordial para despertar o senso crítico e formar um sujeito atuante na sociedade. Ainda, é preciso dizer que a escola, enquanto um lugar de mediação e construção de conhecimentos, tem um papel de responsabilidade social, pois precisa estar comprometida com as mudanças sociais, sua práxis necessita revelar a sua realidade. Ressalta-se que a Educação Ambiental é competência a ser estudada por todos os professores, de todas as disciplinas, e não centralizada em uma área do conhecimento.

No segundo metatexto foram abordados três eixos, a saber: formação inicial de professores; formação continuada de professores e os projetos escolares. Os eixos foram apresentados, articulados a aspectos intrínsecos e problematizados como sendo um dos possíveis modos da práxis de Educação Ambiental Crítica e Transformadora se efetivar na Educação Básica, a partir da transversalidade e/ou interdisciplinaridade. Para tal, enfatiza-se e se aponta para elementos que possam potencializar a formação de professores e, por consequência, a práxis no cotidiano escolar.

Destacou-se, nesta pesquisa, a articulação e a problematização do pertencimento ao lugar como elementos estruturantes na Educação Ambiental, visto: apostar no estudo da potência do lugar e da consciência de si enquanto sujeito histórico, como meio propulsor para atuação crítica e transformadora na sociedade globalizada; ser fundamental na conscientização socioambiental, especialmente em contexto escolar, pois a discussão e a reflexão acerca do pertencimento possibilitam ampliar os horizontes de entendimentos e, por consequência, a visão de mundo.

Apresentou-se, nesta pesquisa, elementos de discussão que potencializam a Educação Ambiental no cotidiano escolar, a partir da interdisciplinaridade, de projetos escolares e/ou pela transversalidade da práxis. A aposta é no caminho relacional da Educação Ambiental com o pertencimento, como elemento potencial para a transformação de nossas relações de vida; no entanto, não se aponta para esse caminho como sendo o único. Cabe destacar que seria idealismo ingênuo apostar unicamente na educação como a “salvação do planeta”. O

argumento defendido é o de que se apropriar, através de um exercício contínuo de autorreflexão sobre sua práxis articulada ao pertencimento ao lugar, é um dever primordial para avançarmos na questão socioambiental e para outros caminhos, dentre eles, a formação de professores.

Cabe ressaltar, que muitas foram as aprendizagens construídas durante todas as etapas de desenvolvimento desta pesquisa: a Educação Ambiental Crítica e Transformadora é aquela que tem a realidade do contexto ambiental como mediadora do processo dialógico educativo, sendo os problemas socioambientais temas emergentes na relação dialógica com o cotidiano dos alunos; existem muitos professores que fazem no chão das escolas, Educação Ambiental Crítica e Transformadora, no entanto, não reconhecem sua práxis nessa perspectiva; os professores, devido ao engendramento do sistema escolar, possuem dificuldades para realizarem e/ou participarem de formações contínuas; a discrepância existente entre os querer e fazeres da práxis de Educação Ambiental crítica na escola; a incongruência epistêmica na práxis.

Para que se potencialize a práxis de Educação Ambiental, na perspectiva crítica, é indispensável: ambientalizar os currículos da Educação Superior; institucionalizar a práxis de Educação Ambiental a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; potencializar a formação inicial e continuada de professores; investir em projetos escolares articulados com a sociedade em geral; viabilizar a práxis na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transversalidade; primar por políticas públicas que, de fato, visem uma sociedade mais justa e sustentável.

Destarte, o processo e a vivência durante a mobilidade acadêmica, também permitiu aprendizagens, como a expansão dos conhecimentos científicos e das visões de mundo a partir da reflexividade crítica acerca das questões sociais, políticas, econômicas, pessoais e profissionais. A oportunidade de conhecer e poder discutir as questões da práxis, articulada à Educação Ambiental no Brasil e em Bogotá, possibilitou a revisão de conceitos, a quebra de paradigmas e o olhar reflexivo a respeito das práticas de Educação Ambiental. Além disso, foi um momento de desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e interpessoais, de aperfeiçoamento das competências linguísticas e de construção de personalidade, independência e maturidade. Haja vista os benefícios que o programa de mobilidade proporcionou, defende-se a importância de se primar por recursos que, cada vez mais, possam apoiar missões de estudos e fortalecer a construção de conhecimento que se constitui na relação/interação com outros sujeitos.

Na perspectiva de uma pesquisa fenomenológica-hermenêutica, onde o fenômeno se mostra, e não o pesquisador que mostra o fenômeno, fica em aberto o diálogo para as possibilidades da Educação Ambiental no contexto escolar. Nesse sentido, espera-se que as discussões e as reflexões desta pesquisa possam ser motivadoras no sentido do aprofundamento das questões centrais postas para a Educação Ambiental Crítica e Transformadora na Educação Básica, considerando as políticas públicas que são importantes nesse movimento. Nessa direção, a ideia é promover e potencializar a formação de professores, o diálogo, seja para com as questões tratadas nesta investigação ou para aquelas implícitas à discussão, enquanto fenômeno legitimado nos interesses da pesquisa, ampliando os horizontes investigativos e a produção científica no campo da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

- ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10885>. Acesso em: 7 maio 2020.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARIZA, Leidy Gabriela. **Formación del educador desde el conocimiento didáctico del contenido – una experiencia en el contexto EaD en Brasil**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469>. Acesso em: 24 maio 2019.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luis Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 1. p. 85-91.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Secretária de Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.281.** Regulamentação da política nacional de educação ambiental. Presidência da República, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Dispõe e aprova sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos.** 3 ed. Brasília: MMA, 2018. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa.** Traduzido por Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Gaia, 2101. Disponível em: <https://www.fcav.unesp.br/Home/departamentos/fitossanidade/lapar/portugues-/primavera-silenciosa---rachel-carson.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CARTA DE BELGRADO: uma estrutura global para a Educação Ambiental. Iugoslávia, 1975. Disponível em: http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

CATALÃO, Igor. Socioespacial ou sócio-espacial: continuando o debate. **Revista Formação Online**, São Paulo, n. 18, v. 2, p. 39-62, jul./dez, 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/597/1226>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CERBONE, David. **Fenomenologia**. Tradução de Caesar Souza. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar: elos da produção. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história de pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLÔMBIA. **Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) SINA**. Consejo Nacional Ambiental. Ministerio De Ambiente Vivienda Y Desarrollo Territorial. Bogotá, Colombia. 2002, Julio 16 De 2002. Disponível em: http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

COLÔMBIA. **Ley nº 1549 de 2012**. Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. Congreso de la república. Bogotá, 2012. Disponível em: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley154905072012.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

COLÔMBIA. **Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026**. El camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia. Mineducación, 2016. Disponível em: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r**: a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

COUSIN, Cláudia da Silva. Projetos de Educação Ambiental no ensino formal como artefato para a formação de educadores. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, v. 31, n. 2, p. 277-296, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4603>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Discência/Docência. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=en. Acesso em: 18 mar. 2021.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Educação Ambiental na escola. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Julia Rezende. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Genebaldo Freire. Os quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento. **Em aberto**. Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar., p. 3-14, 1991. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental/37cbac3e-3bc6-4783-bc30-017a350437b5?version=1.0>. Acesso em: 5 set. 2019.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DORNELES, Aline Machado. **Rodas de investigação narrativa na formação de professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências**. 2016. 113 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; ANZUL, Margaret; DOWNING, Marayan. **On writing qualitative research: living by words**. London: Falmer, 1997. Disponível em: <https://englishmethodologymaturin.files.wordpress.com/2014/05/0750706023words-qualitative-research.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de Souza. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. **Ambiente & Educação - Revista de Educação Ambiental**. Dossiê: Saberes, Práticas, e formação de Educadores(as) Ambientais, Rio Grande, v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7886/5099>. Acesso em: 24 maio 2020.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMM, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade. Rio de Janeiro. **Revista ETHICA**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 8, n. 23, p. 153-171, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4003>. Acesso em: 26 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Gessana. Damasceno; OLIVEIRA, Larissa Rodrigues de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. As relações de pertencimento na constituição de educadores(as) ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, n. 2, p. 75–86, 2019. Disponível em: <https://seer.furg.br/remea/article/view/8880>. Acesso em: 2 fev. 2021.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, dez. 2008.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, n. 3, edição especial, p. 109-126, out. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38110/23611>. Acesso em: 3 mar. 2021.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 5 maio 2020.

GUIMARÃES, Mauro. Intervenção Educacional: Do “de grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. In: JÚNIOR, Luis Antônio Ferraro (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 191-199.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida; GARCIA, Walter; CALAZANS, Julieta. **Planejamento e Educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria Crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMM, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental**. Brasília: Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, Edição Especial, p. 68-82, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5960/3683>. Acesso em: 21 maio 2020.

MELLO, Dilma; MURPHY, Shaun; CLANDININ, Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565 - 583, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006/1945>. Acesso em: 7 jan. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOTA, Junior Cesar; COUSIN, Cláudia da Silva; KITZMANN, Dione Iara Silveira. A Educação Ambiental estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, set./dez. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3986>. Acesso em: 26 jan. 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 5 maio 2020.

OLIVEIRA, Lívía de. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívía de. **Qual o Espaço do Lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 03-16.

PARGA-LOZANO, Diana Lineth.; CARVALHO, Washington Luis Pacheco de. A pesquisa sobre ambientalização curricular. **Tecné, Episteme y Didaxis - TED**, Bogotá, n. 46, 2019. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/10539>. Acesso em: 16 abr. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

PITA-MORALES, Luz Adriana. Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. **Praxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 118-125, dic. 2016. Disponível em: <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1853/1331>. Acesso em: 4 mar. 2020.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Antonio Vitor. Projetos em Educação Ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, Luis Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 275-285.

SAITO, Carlos Hiroo. Política nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania: Desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47-60.

SATO, Michéle. Biorregionalismo: A educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO JÚNIOR, Luis Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2005. p. 39-46.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005. Traduzido do original L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes, Connexion (Revista de Educação Científica, Tecnológica e Ambiental da UNESCO), v. XXVII, n. 1-2, p. 1-4, 2002. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979/29759>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SAUVÉ, Lucie. Viver Juntos em Nossa Terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 2, p. 288-299, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Jocieli Aparecida; GRZEBIELUKA, Douglas. Educação Ambiental na escola: do Projeto Político Pedagógico a prática docente. **Revista Monografias Ambientais (REMOA)**, v. 14, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/18693>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 21 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 127-144, out. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38111>. Acesso em: 30 mar. 2021.

TORO, Luisa Fernanda Mejía. **Estudio comparado de las políticas públicas de educación ambiental de Brasil y Colombia**. 2018. 245 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado Latino-Americano em Educação: políticas Públicas e Profissão Docente, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-B26MXP/teses_luisa_fernanda_mejia_toro.pdf?sequence=1. Acesso em: 7 ago. 2019.

TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, Edição Especial, p. 28 - 49, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5958>. Acesso em: 24 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UHMANN, Rosangela Inês Matos. **O Professor em formação no processo de ensinar e aprender ao avaliar**. Curitiba: Appris, 2017.

UHMANN, Rosangela Inês Matos; VORPAGEL, Fernanda Seidel. Educação Ambiental em foco no Ensino Básico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 53-68, 2018. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12989/8774>. Acesso em: 3 abr. 2021.

UHMANN, Rosangela Inês Matos; VORPAGEL, Fernanda Seidel; UHMANN, Silvana Matos. Avaliação como aprendizagem em contexto escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE.5., Niterói, Rio de Janeiro, 2018. **Anais...** Niterói, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:
<http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/venecienciasubmissao/VENECiencias2018/paper/viewFile/473/355>. Acesso em: 14 mar. 2020.

VELOSO, Najla. Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental**. Brasília: Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

APÊNDICE 1 - PROJETO DE MOBILIDADE ACADÊMICA



PROJETO DE MOBILIDADE ACADÊMICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



PLANO DE TRABALHO

**Edital de Mobilidade Discente da Pós-Graduação
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - 2019**

CANDIDATA: Fernanda Seidel Vorpapel

ORIENTADORA:

Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin (PPGEA/FURG)
Grupo de Pesquisa: Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente
Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores

PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO RECEPTORA NO EXTERIOR:

Profa. Dra. Leidy Gabriela Ariza Ariza
Universidade Pedagógica Nacional - UPN – Bogotá, Colômbia
Grupo de Pesquisa: Alternativas para la enseñanza de las ciencias
Linha de Pesquisa: Didáctica de los Contenidos Curriculares en Química

INTRODUÇÃO - JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

Este plano de trabalho foi elaborado pela mestranda regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA¹⁵ da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com o intuito de concorrer ao Edital de Mobilidade Discente da Pós-graduação - 2019 (PROPESP/FURG). A pesquisa em desenvolvimento pela mestranda está vinculada à linha intitulada Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE), cujo problema busca investigar *como se mostra a Educação Ambiental nas escolas da Educação Básica?* Está articulada ao Projeto de Pesquisa do CIPEA da FURG, que desenvolve estudos no âmbito da educação e do ambiente, com ênfase na formação de professores, Educação Ambiental, pertencimento e ambientalização curricular.

Nesse sentido, o plano de trabalho apresenta uma proposta para a mobilidade acadêmica que objetiva compreender quais perspectivas e concepções teóricas fundamentam as ações pedagógicas dos professores ao fazer Educação Ambiental no cotidiano escolar na Colômbia, procurando entender os limites, as possibilidades e seus desafios. Ainda, compreender como a Educação Ambiental perpassa o currículo do Ensino de Química na Educação Básica. Desse modo, é imprescindível conhecer o contexto e a realidade dos sujeitos que atuam nesse campo. Assim, aponta-se para a possibilidade de realizar uma observação nas escolas, a fim de dialogar com os professores destas para compreender melhor o trabalho didático no que diz respeito ao tema transversal da Educação Ambiental.

A proponente compreende a Educação Ambiental e sua contribuição para a formação de professores a partir de Loureiro (2006). Segundo ele, a Educação Ambiental é vinculada às esferas social, cultural, histórica, política e econômica, sendo que promove a conscientização entre o eu e o outro, pela prática reflexiva e teoricamente fundamentada. Esse autor convida-nos a refletir sobre o caráter crítico e transformador da Educação Ambiental e a sua importância em diferentes contextos formativos, sendo que este plano de trabalho está voltado para a educação formal.

Ao se tratar sobre o interesse em estudar a práxis pedagógica, vislumbra-se a possibilidade de aprender sobre diferentes contextos educacionais, ou seja, entender como a Educação Ambiental está sendo abordada em escolas situadas em diferentes lugares/países que têm como característica particular a sua latinidade. A ideia é poder dialogar com professores que atuam em escolas públicas na cidade de São Paulo das Missões (Brasil), Rio Grande (Brasil)

¹⁵ Único Programa *Stricto Sensu*, em âmbito nacional, exclusivo na área de Educação Ambiental.

e Bogotá (Colômbia). Essas cidades pertencem a diferentes contextos socioespaciais, que imprimem à elas formas diversas de compreender o ser-e-estar-no-mundo, dado a variedade de circunstancialidades ambientais que dão corporeidade a sua forma e função social.

Certamente a pesquisa encontrará formas diversas de abordar a Educação Ambiental nas escolas, dado que são realidades diferentes. Todavia, aposta-se na complementaridade das formas de fazer. Desse modo, a intenção não é comparar as práticas de Educação Ambiental para apontar qual delas possivelmente seria a recomendada, e sim realizar um estudo que torne mais complexa a discussão acerca das possibilidades de avançarmos na compreensão de novas formas de se fazer e de viver a Educação Ambiental na atualidade. Essa proposta advém do entendimento de que a construção e significação das práticas de Educação Ambiental ocorrem por meio das relações estabelecidas com outros sujeitos no lugar - escola.

Nesse sentido, a escolha para realizar a mobilidade acadêmica em Bogotá se deu devido a existência do grupo de pesquisa “Alternativas para la enseñanza de las ciencias”, na linha “Didáctica de los Contenidos Curriculares en Química”. Esse grupo assume uma perspectiva complexa, crítica e construtiva da formação de professores no qual o aprimoramento do professor é entendida como um desenvolvimento profissional em relação a pesquisa na sala de aula do currículo e, particularmente, os conteúdos de ensino¹⁶. Desse modo, o Grupo de Pesquisa da instituição receptora empreende também estudos que investigam exatamente as questões que estão relacionadas com as práticas pedagógicas da Educação Ambiental, assim, indo ao encontro das inquietações da mestranda que tem como formação inicial licenciatura em Química.

No Brasil, a BNCC, recentemente aprovada e em fase de implementação, define os currículos das redes de ensino básico, bem como as propostas das escolas públicas e privadas. Esse documento traz a Educação Ambiental como um tema transversal, todavia enfraquece os espaços de discussão e estudo do campo, dentro das áreas do conhecimento. Para Lopes e Macedo (2011, p. 79), quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo.

¹⁶ Compreensões elaboradas pela proponente deste plano de trabalho, a partir da leitura da página do Grupo de Pesquisa disponível em:
http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/Documento_Lineas_investigaci%C3%B3n%20MDQ-Extenso.pdf

OBJETIVOS

O plano de trabalho para a mobilidade acadêmica tem como objetivo geral compreender quais perspectivas e concepções teóricas fundamentam as ações pedagógicas dos professores no fazer Educação Ambiental no cotidiano escolar na Colômbia, procurando entender os limites, as possibilidades e seus desafios. Ainda, como a Educação Ambiental perpassa o currículo do Ensino de Química na Educação Básica.

METAS PROPOSTAS

- ✓ Meta 1 - estudar as políticas públicas que norteiam a implementação da Educação Ambiental no âmbito formal na Colômbia;
- ✓ Meta 2 - conhecer escolas públicas localizadas em Bogotá que desenvolvem projetos de Educação Ambiental;
- ✓ Meta 3 - conhecer os Projetos de Educação Ambiental existentes nas escolas;
- ✓ Meta 4 - dialogar com os professores que participam dos projetos de Educação Ambiental para compreender as concepções teóricas que fundamentam as ações pedagógicas.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

A partir das metas acima, apresenta-se uma proposta de cronograma para a mobilidade acadêmica com previsão de início em 15 de outubro e término em 15 novembro, perfazendo quatro semanas.

Atividades	1º Semana	2º Semana	3º Semana	4º Semana
Chegada na Universidad Nacional Pedagógica Pesquisa sobre as políticas públicas da Educação Ambiental na Colômbia.	X			
Participação nas reuniões do Grupo de Pesquisa.	X	X	X	X

Participação na disciplina ofertada pela professora receptora.	X	X	X	X
Visita às escolas públicas localizadas em Bogotá que desenvolvem projetos de Educação Ambiental.	X	X	X	X
Conhecer os Projetos de Educação Ambiental existentes nas escolas.	X	X	X	X
Produzir dados para a pesquisa		X	X	X
Realizar entrevistas narrativas com professores que participam dos projetos de Educação Ambiental.	X	X	X	X
Confeccionar um diário de pesquisa ao longo das atividades inerentes à mobilidade acadêmica.	X	X	X	X

ORÇAMENTO

Descrição dos itens	Valor total
Passagens terrestres RG/POA e POA/RG	R\$ 213,00
Passagens aéreas Brasil/Colômbia Colômbia/Brasil	R\$ 2.700,00

Translados Colômbia Brasil	R\$ 200,00
Plano de Saúde Internacional	R\$ 200,00
Hospedagem em Bogotá	R\$ 1.800,00
Alimentação	R\$ 887,00
Total	R\$ 6.000,00

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2019. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
 Acesso em: 30 de abril de 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Meu nome é Fernanda Seidel Vorpapel, sou aluna (mestrado) do curso de pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada “A Educação Ambiental que se mostra nas Escolas”, sob orientação da professora Dr(a) Cláudia da Silva Cousin. Gostaria de convidar você de forma voluntária, para participar do estudo, respondendo a uma entrevista semiestruturada que será gravada, para que nenhum detalhe importante seja perdido. As entrevistas somente iniciarão após a aprovação do comitê de ética e ocorrerão de forma on-line por videochamada pelo Hangouts (vorpagelfernanda@gmail.com), sendo realizada em horário marcado, garantindo a privacidade e em prevenção ao Coronavírus (COVID-19). As informações obtidas durante as entrevistas semiestruturadas serão analisadas pela metodologia da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016) pelas pesquisadoras, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos entrevistados. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que será desenvolvida com professores que atuem na rede de Educação Básica, independente da área de formação do professor. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, que possui o objetivo geral de: Compreender como a Educação Ambiental Crítica e Transformadora se mostra na escola da Educação Básica. E os objetivos específicos: Verificar como os professores trabalham a Educação Ambiental na escola; Investigar qual a base teórica que fundamenta a ação do(a) professor(a) em sua práxis independente da sua área de formação; Compreender quais são os limites e as possibilidades da Educação Ambiental Crítica e Transformadora na escola. Dessa maneira, a pesquisa trará benefícios como: A produção de conhecimento para professores da rede básica e superior, que se envolverem com a pesquisa e/ou aqueles que lerem os resultados que serão publicizados em revistas científicas; Potencialização da formação de professores pesquisadores da área da Educação Ambiental nas escolas e problematização para a sociedade. Os riscos dessa pesquisa são (mínimos/graves), como o (desconforto emocional), frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir para você a assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira, se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos

e periódicos científicos, mantendo-se o anonimato de sua identidade. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, para tanto entre em contato com a pesquisadora Fernanda Seidel Vorpapel, e-mail: vorpagelfernanda@gmail.com, telefone (55) 997334028, ou com sua orientadora Cláudia da Silva Cousin, e-mail: profaclaudiacousin@gmail.com, telefone (53) 984390073, ou ainda, com o CEP-FURG, por e-mail ou telefone (endereço: segundo andar do prédio das pró-reitorias, carreiros, avenida Itália, Km 8, bairro carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: (53)3237.3011). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Desse modo, este projeto está em conformidade com o solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-FURG), Resolução nº 013/2019 e Instrução Normativa nº 06/2019. Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com a pesquisadora. Você aceita participar? () Eu aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do participante de pesquisa/legal responsável

Contato: _____ Data ___/___/___

Assinatura do pesquisador responsável

Contato: _____ Data ___/___/___

APÊNDICE 3 - ENTREVISTAS TRANSCRITAS

PROFESSORA ANTÔNIA¹⁷

Fernanda: Buenas tardes, estoy acá con la profesora Antônia, del Colegio Santa Mariana de Jesús. Entonces, comenzamos a empezar las preguntas. Então, Profesora Antônia...me gustaría que me contares un poco sobre ti, qué te motivó a ser maestro, cuánto tiempo trabajas profesionalmente, sobre tu educación, los desafíos y los logros que tienes como maestro.

Antônia: Hummm tá!... Então tá, boa tarde mi nome é Antônia. Sou daqui, colômbiana, bogotana, morro aqui na capital..... é sou formada na Licenciatura em Química da Universidade Pedagógica Nacional. Hmm. Eu me gradué, me formei também, de uma escola normalista, não sei se você conhece. É uma escola de irmãs que elas são especialistas na formação de professoras, quase, né?

Fernanda: Sim.

Antônia: sim, ela fue, bueno é ainda existe, uma escola de mulheres, só de mulheres. Toda minha vida estudei em uma escola de mulheres. Eh, eu sempre teve a curiosidade pelas ciências, mas eh, eu acho que com o tempo a gente descobre algumas habilidades né? Para o ensino, para explicar para os teus colegas para... E eu acho que a escola, meu colégio especialmente, me ajudou também para me descobrir nessa profissão docente, né? Então eu comecei, depois que eu terminei meu colégio, eu fui lá na Universidade Pedagógica a fazer propriamente a graduação como professora em Química. Daí eu me formei e trabalhei um ano como professora e após um ano eu tive a possibilidade de fazer meu mestrado. Eh, com uma bolsa que ficava junto com alguma faculdade do Brasil, foi uma bolsa assim, tipo sanduíche, Então daí eu fui lá e fiz meu primeiro ano lá no Brasil. É, fiquei quase um ano. Eh, lá, eu desenvolvi meu mestrado também no, eh, sobre o ensino das ciências e educação, mas sobre a questão do desenvolvimento social, sociocultural mais, Eh, eu voltei aqui para a Colômbia porque eu faço parte do grupo ALTERNACIENCIAS que é nosso grupo de pesquisa daqui, da faculdade e nesse grupo tem algumas linhas de aprofundamento onde cada professor da escola, da faculdade, alguns professores em formação; participam e fazem seus aportes com relação a por exemplo, a questões questões sociocientíficas, eh, a educação na complexidade, coisas assim. Então eu fiz meu trabalho a partir do trabalho com as questões sociocientíficas que é uma questão muito parecida lá no Brasil com a situação de estudo, só que eh, eu desenvolvi meu mestrado a partir da compreensão da criação das necessidades no estudo, de estudo, no aluno, mais especialmente, particularmente, a necessidade de ensino no professor. Essa foi minha tesis, como a pesquisa, a criação de grupos de professores, o trabalho com ejes temáticos ou com temáticas particulares. Inclusive com questões sociocientíficas ajuda a gerar uma complexidade do conhecimento, a gerar essa necessidade de estudo no aluno e a gerar também essa necessidade de ensino e de estudo no professor. Sim? É uma forma de eh, manter a curiosidade na nossa profissão, sim? Também, E uma forma também de se atualizar, criar novas estratégias pedagógicas, didáticas. Então, eh, eu acho que o mestrado foi, um momento da minha vida muito especial porque daí você consegue enxergar tua, teu desenvolvimento como professor diferente, né? E eu acho que isso também faz parte daquelas coisas que eu faço na minha aula, né? É! Porque não é fácil, eh, fazer que teus alunos consigam te compreender

¹⁷ A professora Antônia optou por dialogar na língua portuguesa, apesar de sua língua materna ser o espanhol. Desse modo, a narrativa consiste em um portunhol.

primeiro, se envolver na tua aula e criar essa necessidade: “olha, eu tenho que estudar”. Não é uma questão de estudar porque, “¡ay, se eu não estudo, eu não vou passar na faculdade!”. Mas é uma questão de desenvolver habilidades de pensamento que são necessárias para o ser humano, né? A concentração, a atenção, coisas que você faz na sala de aula, a partir de assinaturas especiais. No meu caso é a Química, mas ali a gente trabalha pensamento crítico, a gente trabalha a questão lógico-matemática, a questão social, política, cultural também. Toda a questão da concentração e da atenção e eu penso que são elementos muito importantes para o desenvolvimento do ser humano, né? E eles aprendem, todo mundo aprende a partir de outro ser humano, né? E que bom que nesse sentido, eu tinha conseguido encontrar novas formas de compreender a minha própria ciência, eh, mas que minha própria ciência a, a minha linha de aprofundamento, né? Que nesse caso vai ser a Química e como eu também, eh, em função de meus alunos, eu consigo aprofundar também essa questão acadêmica, disciplinar e essa questão pedagógica; que é muito importante, né? Não adianta eu sempre, eu penso, que não adianta só saber a questão disciplinar se você não sabe fazer essa transposição didática. Né? E não adianta você saber só fazer essa transposição, se você não tem domínio nessa parte disciplinar, hum? Então, eu, eu penso que ehhh, o conjunto das minhas experiências nessa, nessa construção profissional como docente, essa, hmmm, essa curiosidade também por me manter em contato com alguns professores da faculdade, com alguns professores em formação, com a possibilidade de levar meus alunos lá, trazer professores aqui; é a forma de mudar também como que se concebe essa educação, como que eu concebo a minha formação e como é uma formação que não termina, com certeza. Sim? E quanto levo, quanto levo aqui como professora ou maestra? Ehhh, desde que eu me formei, eu levaria, eh, cinco anos, faz cinco anos. Só que, faz três anos contando esse que já quase vai terminar, que eu terminei meu mestrado, no 2016. E daí, eh, eu tou dando as minhas aulas, né? Eh, então, é! Sempre vai ter muitos desafios, não é fácil, eh, tentar com algumas coisas que os alunos não gostam, né? Então é sim um desafio, né? Procurar outras formas para que eles compreendam a ciência como, como um elemento que não acaba, que não termina, que é constituído na coletividade, e que, no fundo, essa ciência que é uma forma de construir conhecimento, que ciência pode ser música, pode ser dança, pode ser eh, a linguagem, as sociais, bueno, muitas coisas! Ehhh, são perspectivas de, de fazer mais complexo o saber, o conhecimento, e é o mesmo mundo que você mora, sim? Então, eu acho que, tentar gerar essas compreensões neles é uma questão desafiante, né? Que exige para você como professor, mas que também mantém, né? Porque é uma forma de, de ter, é pensar de outra forma, ou seja, você diz “olha talvez para esse grupo entende dessa maneira, mas aquele outro grupo não consegui fazer essa ligação, com eles, eu tenho que pensar em outra coisa para que eles consigam de verdade compreender aquilo que eu estou dando para eles”, sim? Ehhh, tá! Isso? Eu acho que é isso.

Fernanda: E como que você vê essa importância da mobilidade acadêmica? Que você disse que no mestrado você foi um ano, né? Passou quase um ano no Brasil. Como é que você vê a importância da gente fazer os nossos estudos em outro lugar? Por exemplo. Como é que você vê toda essa questão?

Antônia: olha! Eu acho que, duas coisas! Eu acho que é um espaço que só vive você e que é uma experiência que é para você mesmo, sim? É! e que nessa experiência você consegue entender outras coisas que talvez você não, não entendia no seu país, ou não enxergava no seu país, ou talvez nunca tinha visto lá, sim? Então, eh, eu acho que para os professores isso é fundamental, Porque, a gente não pode pensar que a gente mora numa, numa, não sei como se diz, (numa bolha, por exemplo?) ¿Bola? No sé, ¿bolha?, ¿sí? (¡sí! O numa bolha a gente chama) É! Numa bolha, isso! Uma bolha, a gente não pode pensar isso, o mundo muda todo tempo, sim? E, e eu acho que hoje em dia, nós temos muitas, é! Muitos mais, talvez recursos, equipamentos para, para oferecer outras novas salas de aulas, não sei, aulas de ciências. Mas a

gente precisa, eh, se preparar para isso, sim? E o professor sempre tem que ir um passo a mais do aluno, do estudante. E, e as novas gerações, os millennials sabem muitas coisas e agora eles estão, ficam mais expostos também a muitas coisas: ah! Pornografia na Internet virtual, tá! Quando você fica só, só num lugar, eu acho que você tem limitações nessas coisas, nesses saberes que você tem, nesses conhecimentos que você tem e dessa testemunha que você também pode dar a partir da tua vida, né? Então, ahhh, essa troca cultural é necessária, é! Se precisa, né? É precisa porque, se, não sei como se diz, se é necessária (sí, sí). É necessária para, para eles, porque, e para nós também como professores porque, porque é outra formação, também, né? E que ehhh, isso também te dá argumentos. (Música, ligação) Só um pouquinho! (Pausa por conversación telefónica).

Então, ehhh, como se diz? Os intercâmbios, são, são necessários, são muito, ehhh, em espanhol diríamos muy gratificantes, es una experiencia gratificante que te da argumentos para tu clase, para dar una opinión sobre un tema político, social, científico, para dar un consejo, conselho, aconselhar teus alunos também. E, e, isso faz parte. Não é formar uma computadora, não adianta porque nos não somos isso. É formar humanos, né? E nessa, nessa teoria, há uma formação integral, não adianta. Mas você tem que procurar essa formação e continuar na procura porque não acaba, sim? É é isso.

Fernanda: Muy bien. Então, y sobre la Educación Ambiental, ¿qué piensas, qué opinas sobre la Educación Ambiental?

Antônia: Tá! Eu acho que agora a gente tá passando por uma questão bem paradigmática, né? Porque passam os dias, temos mais contaminantes, aparecem mais substâncias, substâncias, né? Aparecem mais, é! Novas tecnologias que além de ajudar a constituir esse conhecimento, às vezes terminam também, acabando também com nossos recursos, né? Ehhh, na faculdade, com o “Semillero” que você conhece, o grupo de pesquisa que a gente tem, eh, a gente sempre fica fazendo perguntas ao redor disso. Porque a questão ambiental não é uma coisa que seja só daqueles que gostam do ambiente. Também parte da noção o que é que você está entendendo por ambiente, né? Porque se eu entendo “ah, não! Ambiente é o mato”, tá! Pois não, o ambiente é inclusive o teu lugar de trabalho, tua sala de aula, é o ambiente, tá! Todo aquilo que envolve onde você mora, como você se relaciona com esse lugar onde você fica e que você mora, sim? Então as vezes as pessoas, inclusive os alunos, eles pensam “¡ay, no! Isso não é o ambiente”. Se eu moro num apartamento, não tenho ambiente. Ponto. Sim? Porque não vê o rio, não vê a, a, a catarata, sim a catarata, ou não vê o mato, não vê a árvore, então não vê ambiente. Então acho que a gente tem que trocar esse paradigma, a gente não pode continuar pensando que, que todo gira ao redor do humano, né? Todo gira ao redor das crenças que tem sido constituídas por nós! Não é assim, hmmm? A gente comentava que essa procura da mudança paradigmática teria que reconhecer, reconhecer o outro, tanto aquele que fala como aquilo que não fala, como sujeito, né. Então daí, se eu entendo que aquela árvore não é um objeto, é um sujeito, então eu consigo respeitar. Eu consigo entender que eu não posso, que, tá! Que eu posso jogar lixo no, na vertedeira, na torneira, não sei, na torneira, mas eticamente, moralmente, ambientalmente, está bem? Então daí você começa a gerar outro tipo de pensamentos, né? Olha o que é que pode acontecer com aqueles ecossistemas que ficam no rio, que ficam na água, que ficam no mato, se eu joga lixo no chão, ou se eu joga contaminantes, substâncias naqueles lugares. Inclusive, no meu lugar de trabalho! Isso também gera uma contaminação visual, auditiva, tudo! Então a gente falava que pensar num novo paradigma em que essa parte ambiental ficasse no meio, entendendo o meio como um todo também. E como eu faço parte desse meio e como eu tenho uma relação, um relacionamento com aquele meio? E como eu respeito aquilo que fica ao meu redor, e como a partir disso, eu também posso me constituir? Então esse paradigma a gente falava, um paradigma biocentrista onde esses, a parte mais importante fosse isso, sim? Mas o ambiente não como uma questão ehhh que, que eu te falava agora uma questão de obrigação:

“¡ah! Que a água está, a água está se acabando, então eu não vo tomar água”. Não! Você pode usar, mas olha como é que você está usando esse recurso. “¡Ah! É que eu... eu vo comer lá, no shopping, e eu vou me comer, não sei, uma hamburguêrsa e dá casualidade que guardam para mim num pacote de isopor, sim? Tá, então aí é começar... mas preciso o isopor para levar o hamburguer ou eu posso levar de outra forma? “¡Ah! Éque eu tenho por exemplo a minha garrafa de água e acabou, então vou jogar no lixo” Tá!. Você poderia usar essa água (fala da garrafa) para encher com mais água da tua casa? Ou você poderia usar para fazer outra coisa, sim? Usar a tampa. Então, é uma questão diferente, né? É uma questão cultural que eu acho que é uma forma, que é uma questão mais difícil para que você faça cultura. Eh, o feito de que você tenha que guardar seu lixo na bolsa, no bolso; isso também faz parte, Mas é uma construção, só que ehhh, nas escolas é um processo que não, não tem se compreendido como é! Só tem se encaminhado ou delegado a algumas pessoas para que então façam reciclagem, para que tenham então as cestas do lixo divididas, para que então, eu faz esse papel reciclagem. Mas não vai mais além disso, é essa questão cultural, sim? Que é essa questão de reutilizar esses recursos que o mesmo homem se está se produzindo.

(Interrompe a entrevista por uma ligação)

Fernanda: Tá bem, continuando então. Então, ah, referente ao colégio. El colegio tiene Projectos Ambientais Escolares, ¿sí? Que son los PRAEs? ¿Puedes me hablar un poco sobre, sobre tu proyecto?

Antônia: Tá! Então eu vou te falar especialmente do PRAE. O PRAE é um projeto que ele é institucionalizado. Ele parte de toda uma questão governamental, política, em que todas as escolas, todos os colégios tem que ter o projeto. Pela questão da formação ambiental, hum? Então, nossa escola, nosso colégio também tem um PRAE, hum? E esse PRAE ele, tem mudado além, através dos anos. Alí, sim ele é mudado conforme os anos. Mas ele, eh, ele é sustentado por toda a questão política, institucionalizada que tem nosso país. Assim é.

Fernanda: Y, acá, en el colegio, ¿cómo se construyó el proyecto que tú acabas de me hablar un poco ya?

Antônia: Hummm tá! Então ele tá, ele parte da questão institucional, da questão política, e a verdade todo mundo tem que, todos os professores, independentemente da sua assinatura eles tem que, ehhh aportar, sim? Aportar a esse projeto (contribuir, sim). Contribuir nesse projeto. As vezes é difícil, né? Porque não todos os professores se sentem com a responsabilidade, eh, e mais que com a responsabilidade, é com a questão, eh, como é? Cultural também, não sei, higiênica; de manter, de ensinar a manter teu corpo, teu entorno, teu ambiente. Eh, com as melhores, em condições ótimas, sabe? Então, ás vezes não todo mundo presta atenção a essas coisas, sim? Então eles deixam, “¡ah, no pasa nada. Deixa, bota, não passa nada”. Não todo mundo. Mas eu acho que aqui no, no Colégio Santa Mariana de Jesús, além dessas coisas que não acontecem o tempo todo, porque não é assim. Hmmm, sempre tem uma turma especial de professores que eles, ehhh, neste ano particularmente eles, se ehhh, eles selecionaram o projeto onde eles queriam participar e contribuir, né? Então aqui tem bastantes projetos, sim? Mas particularmente o projeto ambiental, ehhh deixou de, de centralizar-se na área da ciência, né? Não se pensava “não, é o ambiente então é as ciências que tem que dar conta do projeto”. Mas, hmmm, eu penso que na nossa escola particularmente, foi uma forma de descentralizar as ciências, ehhh, química, física, biologia; como responsáveis principais do projeto, e também ouvir outras estratégias, envolver outras professoras de outras áreas para contribuir, eh, nessa formação ambiental, hum? (Hmmm, então, tá!) Então, tem, aaah! Falta uma coisa, tem uma pessoa, ela é uma chefe, aqui na nossa escola. Ela é a chefe do projeto, então ela além de revisar toda a questão política do projeto e o projeto escrito, na escrita e demais, ela é a pessoa que participa em outros espaços, com os outros delegados e outros professores de outras escolas

que fazem parte do PRAE. Com outros cidadãos também da zona, da nossa localização, que eles analisam algumas coisas, particulares do território aqui, onde a escola fica. Então, o que é o que ela faz? Ela faz um cronograma, né? E nesse cronograma tem algumas atividades que vão ligadas com algumas festas, né? Então a festa do animal silvestre, festa da água, sim? E essas festas, eh, ajudam a fazer algum, a impulsar, motivar, algumas iniciativas nos, nos alunos, né? E também pois nós, os professores. A gente procura fazer atividades particulares porque não é hacer 30 atividades. Não, é hacer, é hacer dois, três, cinco, mas são atividades bem feitas (hmmm). Particular, especialmente que sejam atividades em que não só o aluno faça, porque aí sim passa digamos, se troca a compreensão da atividade, né? Então a atividade é fazer, do ativismo não, não! Aqui também a gente pensa que é nessas atividades tem que ter atividades em que os alunos, troquem ideias, hmmm, tenham outros momentos para compreender esse ambiente. E eles assistem a capacitações, congressos, encontros sobre isso. E é a chefe que ela, que organiza isso.

Fernanda: Bom! Usted ya me ha hablando entonces un poco de las actividades desarrolladas en la, en el colegio. Pero, ¿en tu clase?

Antônia: Eh! A gente, vê! Eu acho que a gente na Química é muito mais fácil falar, né? Do ambiente porque é outra forma de pensar no ambiente. Faz dois anos que aqui na escola teve uma troca de, desenvolver as aulas de classe, as aulas, salas de aula, não, as aulas. E eles falam um pouquinho sobre os Projetos Maker, hum? Então os Projetos Maker vão ser um pouquinho parecido a aquilo que eu falava das questões sociocientíficas, como situações de estudo. Como a partir, por exemplo, de uma temática particular, todas as assinaturas podem contribuir, sim? Então claro, eu tenho uma, um currículo em Química que obvio, eu tenho que desenvolver, não tudo porque eu não preciso fazer tudo, sim? Mas eu tenho que desenvolver algumas temáticas que são importantes, né? Só que essas temáticas tem que ir ligadas ahhh, muitas delas vão ligadas com questões industriais, desenvolvimento científico; e no fundo essas terminam sendo uma constituição ambiental, né? Uma forma de, eh dar uma opinião com relação a essa formação ambiental. Então, por exemplo, neste ano a gente, com relação a um Projeto Maker, eles, eh, os alunos do primeiro ano do ensino medio, eles fizeram um trabalho da, da constituição sobre o solo, hum?. Então, todo o que eu posso saber a partir da química: nutrientes, macronutrientes, micronutrientes, a questão e a importância da água, a alcalinidade, o pH da água, como eu posso semear uma horta e como nesses nutrientes eu tenho metais, não-metais da tabela periódica, como o pH eu posso encontrar a partir de uma análise de águas. Eh, e como esse pH vai terminar não só, eh, tendo algumas implicações no, na horta ou nos alimentos que estão se produzindo. Senão também ele fica no meu corpo. Então, de Educação Física o professor falava como, eh, o que é que eu preciso, como eu tenho que me alimentar para ser um esportista de alto rendimento, saudável também. Ehh, quantas calorias eu perco quando eu faço exercícios, como eu posso recuperar essas calorias em função da alimentação. Em Filosofia eles trabalharam a questão de como hoje as pessoas pegam os recursos do solo e transformam ele, só em função do consumo. Então entender um pouco a questão do consumo. Em Física trabalharam a velocidade de crescimento das plantas. Em Sociales eles trabalharam a questão do *Fracking*, como então, essa prática termina desmineralizando os solos e isso tem as implicações muy complexas e muito controvertidas também. Hmmm, bom! Na, na sociedade, né? Então eu acho que é uma forma de desenvolver essa questão ambiental na minha aula e nas outras aulas. Como os professores também contribuem, né? Nessa formação ambiental a partir da formação política, da formação ética, da formação matemática e demais uhummm?

Fernanda: bom! Então você ya habló un poco sobre currículo, no sé si quieres complementar.

Antônia: Sim! Eu acho que além daquilo que eu te falei, eh, uma coisa especial aqui é que os alunos do segundo ano do ensino meio, eles, eu te falava, né? Eles tem duas turmas. Nessas

turmas eles são organizados pelas suas habilidades e aqueles interesses que eles tem, mais profissionais e essas questões. Eu acho que é uma coisa bem interessante porque todo mundo pode contribuir no ambiente, sim? Mas além de contribuir, pode, tem a possibilidade de descobrir se, de fato são, sem os elementos que disponibilizam meus professores, nas duas turmas que já te vou te falar; eu posso, eu posso me encontrar, né? Como humano, como profissional, como cidadão também, hmmm? Então, eles tem, aqui tem duas, aprofundamentos. Então, eles têm em ciências, que são meninos, meninas que eles vão, querem estudar para ser médicos, ou enfermagem, ou engenheiros, ou eles querem fazer alguma coisa relacionada com a ciência, sim? Então, eles têm mais intensidade na Química, na Física, na Matemática, e eles, eles têm mais espaços para conhecer a questão industrial do nosso país, conhecer, eh, como, como são desenvolvidos e transformados todos nossos recursos em produtos específicos. E temos a outra, uma outra linha que, a linha que ela aprofunda na questão das Humanidades, né? Então vamos ter eh, há meninos que eles gostam mais da questão social, política, Filosofia, né? Que eles estão se preparando para ser Psicólogos, Advogados, coisas assim. Então, eles têm uma menor intensidade na ciência, mas as ciências deles são focadas em coisas particulares. Não só do currículo, porque eles precisam os saberes mínimos, mas além disso, eh, eles trabalham algumas coisas de ciências que gostam, é uma forma de criar essa necessidade de estudo neles. Então por exemplo, em Física, o que eu te falo! O professor da Física, porque eu sou a Chefe do Comitê de Ciências; ele, o que é que fez com Humanidades. Ele fez toda uma análise dos poderes dos heróis: de Ironman, de Thor, eh, todos os heróis a partir do conhecimento científico da Física. Então porque, eh, o Batman, não, Batman não! Porque o, o poder do Superman é ter força, né? Muita força e ele fica débil ou fraco quando ele fica perto da kryptonita, por exemplo. Então como eu posso explicar isso? Um fenômeno a partir da Física, sim? Eu achei muito legal, muito interessante também. Os alunos da ciência, eles na Química focaram mais na produção, eh, de destilados de frutas, de destilados da mesma malta, por exemplo. Então, eles aprofundaram em outras coisas, em outros interesses, né?. E eu acho que é, é, é uma forma de formar, de contribuir nessa formação ambiental, sim? E que eles no fim, no fundo, pois eles terminam se constituindo como bons cidadãos. Não sei que tão bons, mas aqui a gente faz um esforço para que eles tenham muitos elementos, muitas ferramentas quando eles saem daqui da escola, sim? É isso!

Fernanda: Tá! Hmmm. En tú formación docente, ¿tenías la Educación Ambiental como tema de estudio?

Antônia: Não, eu acho que não! Eu acho que é tanto assim que a minha formação na faculdade foi Licenciatura em Química, sim? Eh, a Pedagógica ela com o tempo, e muitos outros professores, eles têm feito alguns esforços para criar uma Licenciatura em Educação Ambiental, sim? Particularmente eu não, nunca teve uma aula de Educação Ambiental, eh, hmmm. Próprias do currículo, da Química, sim? Eu tinha, talvez eu tinha, sim. Eu acho que eu teve dois, dois turmas disso, dois cursos disso, mas foi eletivos. Não foi algo, eh, próprio do pênsum, do currículo da faculdade. Eh, eu acho que esses esforços são mais de agora, né? Eles estão perseguindo, eh, contar com uma licenciatura própria no contexto ambiental. Mas eu acho que igual, ¿no? Né? O sea, nas aulas da Química, e em a leitura que você tinha que fazer nessas entre linhas das aulas, tinha a ver também com a parte ambiental, sim? Só que não era uma aula formal. No meu tempo, né? É isso!

Fernanda: Uhummm. ¿Cómo evalúa las acciones desarrolladas en relación con la Educación Ambiental?

Antônia: Na escola, no país, na faculdade, onde?

Fernanda: Pode ser en todos los ámbitos que tú hablastes, pero en la escuela y, ¿cómo ves eso en forma general?

Antônia: Tá! Aqui na nossa escola, eu acho que a gente poderia fazer muitas outras coisas, sim? Porque o tempo não da, porque você sabe que as escolas sempre vão ter coisas que são mais burocráticas, né? Então, acho que essas coisas terminam, eh, deixando de lado outras atividades que a gente poderia fazer com os alunos, sim? Mas eu acho que com relação a minha experiência aqui a escola, o colégio Santa Mariana de Jesús, ele, essa escola tem, dá, disponibiliza aos alunos muitas ferramentas para de verdade contribuir nessa formação ambiental. Eu te falava por exemplo, o ano retrasado eles não tinham cestos de lixo nas salas de aulas, eles tinham! Desculpa! Eles tinham no ano retrassado. Essa nova diretora ela falou: “não! Chega! Não mais! Ninguém mais vai ter os cestos de lixo nas salas de aula, a gente vai ter pontos específicos para fazer isso, para jogar o lixo!” E eu acho que foi uma estratégia muito legal porque foi uma forma de responsabilizar eles na produção de lixo e no cuidado do seu ambiente também, né? Então, eles já sabem, né? Se eu tenho um papel, eu pego o papel e eu guardo no bolso. Se eu tou na sala de aula, se o professor me deixa sair e jogar no lixo, perfeito! Se não, eu tenho que guardar no meu bolso. E, e então daí, é jogar a bola para os alunos, né? Eles tem que apreender a se responsabilizar e a criar também essa consciência, essa cultura, hum? Então, eu acho que neste ano, eh, a gente fez muitas coisas! A questão dos Projetos Meiker que eu te falei. Eu acho que é uma contribuição muito legal para a questão da compreensão do ambiente, sim?...Eh, os alunos acham, aqui eles têm facilidades econômicas. Eu acho que dos 100% dos alunos aqui, o 70% tem muitas possibilidades econômicas. Então eles acham que, tá! Eu compro o morango, e o morango ele, se produz muito fácil! Porque eles compram, não fazem nada! Neste ano eles tiveram a possibilidade de, de ir lá, eh, abonar, fazer, não sei como se diz, por abono na terra, mover a terra. Fazer, botar mais que o semente, a plântula na terra! Olhar se cresce, se não cresce, se tem água, se não tem água! Se eu posso botar uma outra coisa. Então, por exemplo, eu te falava, aqui a gente consome muito café! E a gente consome café passado, então sempre aquela que fica passado termina sendo jogado no lixo, na cesta! Então eles pegaram muitos desses, desse café passado da, aqui a gente chama “cuncho” (hmmm), sim?. E eles usaram para abonar a terra, sim? Como um abono para a terra. É! E ao redor disso, eles fizeram muitas reflexões, sim? A importância, por exemplo, de apoiar às pessoas que produzem no campo, que moram no campo, uhum? Porque não é uma tarefa fácil, sim? Produzir um morango, produzir um milho, produzir a batata, não é fácil! Então, eu acho que esse foi, digamos, algumas atividades e algumas coisas que foram significativas para eles, não sei! E daí você teria que perguntar, né? Mas, mas se eu vou falar da questão mundial, eu acho que falta muito! Eh, eu acho que falta mudar esse paradigma que eu te falava. É uma questão biocentrista, ¿no? A gente não pode achar que todo gira ao redor de nós! Não pode ser assim! Hum? E, e, tá! A gente vai devagar, vamos passo a passo, mas além falta muita coisa, sim? Porque com certeza, e você vai me lembrar! É! Você visitou a minha escola e eu acho que aqui tem muitas coisas bonitas, sim? E assim como tem coisas bonitas, também vai ter coisas ruins, né? Mas se você vai a outra escola, igual! Você igual vai conseguir fazer essa comparação e com certeza todas as escolas trabalham a questão ambiental diferente. Hum? Inclusive no turno da noite, por exemplo, que tem algumas escolas públicas, que eles tem turno da noite, e eles eles tem que ser orientados diferente porque eu não posso dar para uma pessoa, que é drogadicta, eu não posso dar uma Química, como eu talvez eu dou aqui na minha aula, nessa escola. Então, vão existir muitas coisas, muitos elementos que talvez vão mudar, hmmm? Mas eu acho que é uma forma de construir essa cultura, né? E de respeitar o outro. Mas que aceitar é, respeitar, e reconhecer e me reconhecer nessa cidade, nesse lugar, nessa cultura. É isso.

Fernanda: Tá! Então, tá bem! Muchas gracias por su atención.

Antônia: ¡gracias a ti!

PROFESSORA CECÍLIA

Fernanda: ¡Buenos días Cecília!

Cecília: ¡Buenos días Fernanda!

¿Cómo estas?

Fernanda: ¡Bien! ¿Y ustedes?

Cecília: Bien, muchas gracias.

Fernanda: Entonces, Cecília me gustaría que me contaras un poco sobre ti... ¿Qué te motivó a hacer maestra? ¿Cuánto tiempo trabaja profesionalmente? Sobre tu educación, los desafíos y los logros como maestra.

Cecília: Bueno. A mí me motivó estudiar Licenciatura en Biología porque realmente me gusta el trabajo con la naturaleza, el trabajo con los estudiantes con los chicos y chicas...

(La conversación se pausa un poco por un ruido muy fuerte de transporte).

Bueno, me dices qué te hable un poco de mí. ¿Sí? Entonces voy a empezar por ahí. Bueno, yo soy docente, docente en biología, pero pues digamos que mi preparación porque he estudiado diferentes...

Bueno, me preparé en Licenciatura en Biología en una universidad pública, la Universidad Distrital y luego decidí hacer allí mismo la especialización en Educación y Gestión Ambiental y por último pues, hice la maestría en Geografía. Pero por último, en un sentido digamos formal, porque igual vengo como capacitándome y formándome de manera virtual. La idea es aplicar al doctorado el próximo año. Y pues todos estos conocimientos que yo quiero en la educación superior y en la educación también básica, pues los llevo a la práctica con mis estudiantes, ¿sí? Porque la necesidad de cambiar, de transformar el mundo pues lo vemos a diario con nuestros estudiantes, entonces, digamos que el estar cotidianamente con ellos, trabajando y viendo sus problemáticas, es lo que genera como una transformación en las prácticas educativas, en las prácticas pedagógicas, en hacer diferentes o realizar diferentes actividades para que se pueda lograr una transformación como tal. Entonces no podemos, si queremos cambiar las cosas, no podemos estar haciendo lo mismo, ¿sí? Entonces este tipo de modificaciones en las actividades, pues se dan gracias a esas capacitaciones; esa formación. Actualmente hago parte de diferentes redes de maestros, en donde intercambiamos conocimientos, en donde articulamos también proyectos de investigación, hacemos y participamos en diferentes eventos académicos, entonces digamos que eso, entonces, eso es lo que ayuda a que se pueda llevar a cabo como un cambio en ellos y a desarrollar sus conocimientos de Educación Ambiental.

Los desafíos que tengo actualmente, pues es, poder generar una implementación de nuevas herramientas y qué se puedan también ver reflejadas en currículo de estudios, que se pueda también como aportar nuevos elementos a las políticas públicas. Porque, aunque en nuestro país tenemos políticas para trabajar en la parte ambiental, es necesario seguir transformando eso y articularlo con la parte pedagógica, ¿sí? Porque en la educación, pues, digamos que está la razón del cambio también, o sea, a las personas se puede generar muchas normas, muchas leyes pero si no hacen conciencia de eso, no lo van a cambiar.

(Breve interrupción)

Fernanda: ¿Qué opinas sobre la Educación Ambiental? ¿Qué piensas?

Cecilia: Pienso que es una necesidad que se da hace un tiempo, ¿sí? En la Revolución Verde, pero que ha tomado mucha fuerza por la situación actual de nuestro planeta, las problemáticas que se están generando día a día, la contaminación ambiental en todos sus aspectos, tanto del aire, del agua. Y aquí, lo vemos reflejado, en nuestra ciudad con el río Bogotá que es una fuente hídrica, pero que no la valoramos y que pues están haciendo todos los esfuerzos para limpiar el río, para reconocerlo como un parte de nuestro ecosistema y que nos contribuye a mejorar también nuestra calidad de vida. Aspectos como por ejemplo: la contaminación, el calentamiento global, la deforestación, la extinción de especies. Todo este tipo de situaciones que se presentan en nuestro espacio, en nuestro ambiente, afecta también a nuestra salud. Como individuos a nuestra salud mental también, como individuos que hacemos parte de un espacio, de una localidad, de un barrio y que de pronto si nosotros no vemos estos organismos, como por ejemplo organismos silvestres, que los tenemos muy cercanos; no vemos la relación y la importancia en nuestro espacio, como por ejemplo un barrio. No reconocemos que hay ciertos factores bióticos que inciden en nuestra calidad de vida, entonces, es muy difícil también reconocer el papel que juegan esos otros organismos que estoy mencionado que son los ya, silvestres. Si yo no hago reconocimiento de eso, entonces contribuyo por ejemplo a la comercialización también de fauna silvestre, de flora, que se está en nuestro país actualmente, digamos cómo atacando este tipo de prácticas, ¿sí? Y haciendo un trabajo pedagógico. Pero eso surge también desde la casa, desde la escuela en donde se ve reflejado pues en nuestras acciones cotidianas de conservar, por ejemplo, un espacio verde, de saber qué es importante para nuestra salud y que va generar también elementos químicos que nos van a posibilitar hacer nuestras, o llevar a cabo nuestras funciones vitales.

Eh, un aspecto muy importante que se relaciona con esa parte de Educación Ambiental son las prácticas que se desarrollan, por ejemplo, en la institución. Actualmente nosotros trabajamos con una huerta escolar y allí los estudiantes, los padres de familias que están vinculadas y los docentes, van a hacer ese reconocimiento de la importancia de cómo se producen los alimentos. Porque, hay personas que de pronto no tienen conocimiento y ellos sí creen que sale del supermercado, pero no tienen en cuenta todo ese ciclo que se llevará a cabo y el trabajo y el esfuerzo que hacen los campesinos y las personas que siembran, para valorar lo que llega a nuestra, a nuestra mesa, a nuestro comedor o a nuestro plato de comida. Entonces, desde esa perspectiva creo que, es importante que todos los ciudadanos tengamos este tipo de educación porque no solamente atañe a la parte natural, sino también a nuestros comportamientos sociales que van a contribuir a que se mantenga un equilibrio ecosistémico, ¿sí? Que sería esa parte natural, pero que nosotros como seres vivos también hacemos parte de ese ecosistema y que obviamente nuestros comportamientos, pues, inciden en ellos. Entonces, que aprendan por ejemplo, a cultivar para tener sus alimentos 100% orgánicos en la casa, pues, eso va a generar también una repercusión a nivel económico, por ejemplo. En donde ellos ya obtienen esos productos y no los tienen que ir a comprar. Entonces, y también genera esa conciencia, ¿sí? Y evita también por ejemplo, al consumir o alimentarse con productos que son o que contienen preservativos, otro tipo de sustancias que pueden ser tóxicas para, para la salud humana. Entonces, esos ejercicios a diario que pueden surgir desde la misma casa, desde el mismo hogar, que se complementan con los ejercicios que hacemos los docentes en la escuela, son importantes y se articulan precisamente para qué esa educación ambiental tenga peso.

Hace poco, muchos jóvenes aquí en Bogotá, salieron marchando, haciendo una carrera, protestando por qué era importante la Educación Ambiental en el país y por qué se le diera el peso que se requiere. Y lo hacen es porque ellos, como las nuevas generaciones, están viendo que pues en un futuro la situación de ellos no va a ser muy, muy alentadora. Entonces, pues están tomando conciencia de ello y se están involucrando en estos temas, en estos aspectos y están protestando para que sea importante. Pues, darle mayor relevancia a este aspecto de

Educación Ambiental. De hecho, nosotros lo evidenciamos en una de las prácticas que hacemos en la institución y veíamos que, sí es muy válido trabajar desde otros ambientes de aprendizaje, como por ejemplo, de la huerta escolar en donde se genera producción de alimentos y llegan también organismos que están en vía de extinción. O sea, en el momento que vimos esa transformación, allí había un espacio baldío (era concreto), se empezó a sembrar y se empezó a producir alimento. Pero, además, llegaban organismos y ahí podemos trabajar la parte de función de relaciones de seres vivos, organismos como por ejemplo: abejas, colibríes, también llegaban copetones, *Zonotrichia capensis*, que son organismos que están extinguiéndose porque no hay espacios aquí. Y de cierta manera, así sea, en una proporción muy pequeña se está cortando y mitigando al calentamiento global y se aporta, pues, no solamente comportamientos, pues amigables con el planeta, sino también, se abren espacios que van a generar una desintoxicación mayor porque nosotros estamos rodeados de fábricas: fábricas de pinturas, fábricas de muebles, ¿sí? Y ese tipo de gases que se generan allí, contaminantes, pues obviamente van a afectar en la salud y van a repercutir en las vías respiratorias de los estudiantes. Entonces, digamos que esos espacios pueden ser como una pequeña bolita del carbono que va a consumir eso, ¿sí? Entonces, digamos que, es muy importante transversalizar la Educación Ambiental.

Fernanda: Bien, ¿entonces el colegio tiene proyectos ambientales escolares? ¿Puedes hablar un poco sobre ellos?

Cecília: El colegio tiene el PRAE, que es el Proyecto Ambiental Escolar. Este ha tenido varias transformaciones de acuerdo a las necesidades que han surgido en la institución y esos proyectos son transversales. ¿Sí? O sea, se supone todas las instituciones deben tener Proyectos Ambientales Escolares. Es un solo proyecto en la parte ambiental, por lo general lo manejan los docentes de Ciencias Naturales, y esa no es la idea. La idea es que se transversalice, que sea un trabajo interdisciplinar. Así mismo, pues hay otros tipos proyectos transversales, pero por ley pues se debe cumplir con ciertos informes, requisitos, actividades, acciones. Hay un plan de acción, un plan operativo anual, para dar informe de estos proyectos ambientales, ¿sí? Actualmente, el colegio tiene un Proyecto Ambiental Escolar, que se llama “Cultivando Líderes Ambientales, para generar una Conciencia Ambiental Bernalina”, y pues estamos desarrollando diferentes actividades y subproyectos, para dar cuenta de esto. A nivel local, se entrega un informe semestralmente, al fin de año se tiene que dar también el resultado si se cumple o no con los planteamientos que en un inicio se hicieron. Y pues en este proyecto participan los estudiantes, algunos docentes y padres de familia también, para llevarlo a cabo.

Fernanda: ¿Cuáles son las actividades ambientales desarrolladas en la escuela y en su clase?

Cecília: Bueno, dentro de esas actividades, está la que te comentaba, la huerta escolar, solamente aprendizaje que complementa los conocimientos adquiridos en el aula. Allí participan estudiantes de primaria y bachillerato, también se han vinculado docentes y padres de familia. Entonces allí el ejercicio es: arar la tierra, prepararla. Hay también un acompañamiento de otras entidades, como por ejemplo: el Jardín Botánico, fundaciones que han apoyado este proceso y han contribuido a que esto se pueda llevar a cabo en la institución. Obviamente pues, también hemos tenido que hacer la gestión a nivel institucional, directivo, ¿sí? Con el rector, para que se posibilite en este tipo de actividades.

A nivel local se trabaja con docentes de otras instituciones, organizando lo que es el Foro Ambiental Local, que de hecho lo tenemos mañana en nuestra localidad. Y allí se participa con los aportes de acuerdo a la temática, entonces, los aportes por ejemplo, a la mejora para el aire, para el agua, ¿sí? Qué acciones se han tomado desde las instituciones y se hace una muestra de eso. Entonces, se hace un conversatorio, se participa ahí, se muestran las actividades y se intercambia ese conocimiento.

Otro, otras actividades que desarrollamos es el, bueno, el Servicio Social Ambiental, que en este caso, pues lo está ante el Jardín Botánico, que es una entidad que se encarga de las investigaciones a nivel de flora de nuestra ciudad y ellos abren esa posibilidad, que los estudiantes desde noveno hasta once, quienes se quieran vincular a este servicio social, cumpliendo con ciertas horas, ellos vienen y trabajan; y articulamos con el Proyecto Ambiental Escolar ese, ese ejercicio. Entonces ellos tienen también unas directrices desde su entidad, pero conversan conmigo, que yo soy quién está liderando actualmente el Proyecto Ambiental Escolar y articulamos ese tipo de trabajo.

Hay entidades como el líder IDPYBA, que es el Instituto Distrital de Protección y Bienestar Animal, y ellos también vienen a hacer ejercicio de capacitación, de formación a un grupo de estudiantes. De hecho hay un estudiante que ha trabajado con ellos y les ha generado, digamos como el lema musical para la protección animal. Y ellos, los estudiantes, también van a eventos, participan extra clase, extracurricular, en otras actividades. Actividades lúdico-recreativas, artísticas, que van a mejorar, digamos, esos procesos de Educación Ambiental y va a ayudar a que se genere, pues, una conciencia de ellos.

Hemos salido también alrededor de la institución, trabajando con la alcaldía, con otras entidades, con el hospital y como 17 entidades más, hemos venido trabajando. Y hemos salido a golpear casa por casa para hacer un trabajo de conciencia con las personas que trabajan en las fábricas de muebles, para que no generen esos residuos sólidos que dejan ahí al lado de la institución y contamina. Entonces, haciendo un trabajo como de sensibilización con ellos, que muchos de ellos son padres de familia de los estudiantes de aquí. En recolección de basura, los estudiantes han salido a barrer, a limpiar, a dar una muestra de la necesidad de mantener un espacio limpio, pero pues es difícil porque es un trabajo continuo, de hecho se mejoró hace unos meses el entorno. Pero pues, aquí hay mucha población flotante, entonces las personas vienen y van y esas personas no, como que no tienen ese sentido de pertenencia lugar. Entonces se, se acaba el proceso que tiene que ser continuo, y pues lo tratamos de hacer acompañados de estas entidades. Pero es un trabajo permanente para generar conciencia ambiental y que eso vaya de una generación a otra, no es fácil, pero, pues igual hay que seguir haciendo el deber de esto. Pues, son muchas las actividades, en clase también se relacionan todos estos, estas dinámicas que se desarrollan. Se vinculan a redes, también redes estudiantiles, redes de docentes para que participen en diferentes actividades y pues constantemente se está mirando como nuevas estrategias para abordar lo que es la Educación Ambiental.

Fernanda: Entonces, ¿qué piensas? ¿La Educación Ambiental está presente en el currículo?

Cecilia: Sí que está, ¡claro! Se evidencia porque en la estructura académica que se plantean el currículo, hay tres asignaturas con las que yo trabajo dentro del área que es: Ciencias Naturales, que obedecería bueno, el área de Ciencias Naturales pero está Biología y pues son todos los procesos biológicos de los seres vivos. Está otra asignatura específica que es Química y otra que es Ecología. Y dentro de Ecología se trabaja una temática puntual que es el Proyecto Ambiental Escolar. Con eso iniciamos la temática del año, ¿sí? Entonces, yo les decía, a los estudiantes, nosotros tenemos aquí documentos que presentar, pero igual pues ustedes los ven y dicen sí, repiten cuál es el PRAE, el nombre del PRAE. Pero es apersonarse de eso, por lo tanto vamos a desarrollar estas actividades para que ustedes evidencien que sí se hacen, ¿sí?

Entonces, es un reconocimiento de nuestro entorno, mirar cuál es la fuente hídrica más cercana, hay un canal aquí que es el canal Salitre que conecta al río Bogotá. Entonces, todo lo que nosotros tiremos por los sifones, por todos, el alcantarillado, entonces, todo eso va a llegar allí y va a contaminar al río Bogotá. Para que hagan esa relación, esa conexión con eso, eso se trabaja con talleres, se trabaja con salidas de campo, ¿sí? Y varias actividades de las que ya te ha hablado. Entonces, en el currículo está presente y no se ve en las asignaturas, aunque están

digamos especificadas, parcializadas no quiere decir que estas asignaturas se vean sesgadas, sino que también va a transversalizar el conocimiento y a interrelacionar eso.

O sea, si hay un proceso vivo en un individuo, cómo se va haber afectado por los procesos químicos y cómo incide en una dinámica del ecosistema, ¿sí? El flujo de energía, como por ejemplo, si hay mercurio en una fuente hídrica, va a afectar su funcionamiento en los diferentes sistemas de su organismo y cómo incide la Química y cómo se relacionan con la parte ecológica, entonces, todo eso se transversaliza.

Fernanda: ¿Cómo entiendes la teoría y la práctica de la relación en la Educación Ambiental?

Cecília: Bueno, como te decía anteriormente, iniciamos las clases de Ecología y pues de todas las áreas, las asignaturas que trabajo dentro del área, que el papel pues aguanta todo, soporta todo, pero la idea es que eso que se escribe, que yo les digo a los estudiantes, está muy bien que usted trabaja en un cuaderno, que me presente los informes, digamos que hace parte de ese proceso de su formación. Pero, lo que me interesa a mí es que usted haga conciencia de ello y que entienda, entienda porqué se le está recalando esa importancia a estos conocimientos y que sean reflejados en la práctica, ¿sí? Que si usted, por ejemplo, sabe que está sembrando este alimento, este alimento porqué se habla que es 100% orgánico y porqué va a contribuir a su alimentación y a su crecimiento y que componentes químicos tiene esto, que le van ayudar a usted a desarrollarse como un ser humano sano y fuerte. Entonces, cuando ya se lleva estos conocimientos y se aplican a la práctica, a su cotidianidad, entonces él va generar un aprendizaje significativo, ¿sí? Y es ahí donde realmente cobra sentido e importancia, pues el ejercicio de enseñar, de aprender, de educarse y de formarse. Y ellos dicen: ¡ah, bueno! Sí me sirve conocer cuáles son las reacciones químicas y cómo inciden en mi organismo y qué tiene que ver eso con las relaciones en un ecosistema. Entonces, ese es como, el resultado de la importancia de articular la práctica y la teoría y no solamente que trabajen como autómatas llenando un cuaderno sin entender. Entonces, esa es la intención, ¿sí? Y cuando ellos van a la huerta, que a ellos les gusta participar en esas actividades fuera del salón, pues lo evidencian y ahí ellos, ahí se hace también la explicación sobre estos conocimientos

Fernanda: ¿En tu formación docente tenías la Educación Ambiental como tema de estudio?

Cecília: Sí, por supuesto. De hecho es un tema que me motivó mucho y por eso también hice la especialización en Educación y Gestión Ambiental y luego cuando me meto ya en una parte menos positivista, que es el ámbito de la Geografía, veo que tiene mucha relación y a veces digamos que esos conceptos que trabajamos de una forma sesgada, porque cuando hablamos de Educación Ambiental siempre lo relacionamos con la parte natural, verde y no vemos que la Educación Ambiental, que el ambiente, involucra todo. ¿Sí? Son comportamientos sociales, tiene que ver con otros aspectos, con nuestra salud mental también, con cómo entendemos las dinámicas de un ecosistema, cómo nos vemos nosotros dentro de ese ecosistema. En cuanto la parte geográfica, entender cómo son esas organizaciones biogeográficas cuando nosotros trabajamos el tema de ecosistemas en las clases. Entonces, creo que siempre he estado motivada a estudiar este campo y de hecho me gusta mucho la parte biogeográfica, ¿sí? Entonces, es como, como resaltar esos aspectos que a veces no han tenido la suficiente fuerza, ya sea por intereses económicos/políticos, porque esto obviamente en la medida que los ciudadanos adquieran esa conciencia y cobran esa importancia, a lo que es la Educación Ambiental, van a exigir mucho más, ¿sí? Actualmente lo hay, hay movilizaciones, hay protestas, pero cuando sea una forma más amplia y masiva, pues, se va a entender que debe haber un equilibrio y que por encima de los intereses económicos y políticos, Pues, también se requiere mantener un ambiente sano para que haya una mejor calidad de vida. Entonces, eso es como la dificultad que existe y que nosotros como docentes también tenemos la labor de saber articular para que esos procesos se puedan llevar a cabo y que no solamente sea mi formación, sino también transmitirlo y que

motive a otros estudiantes y a las nuevas generaciones a que se apersonen de esto, que es su planeta, ¿sí? Y que por ejemplo, las tecnologías que vienen cómo se pueden articular de manera amigable para un desarrollo, que realmente sea sostenible.

Fernanda: ¿Cómo evalúa las acciones desarrolladas en relación con la Educación Ambiental?

Cecília: ¿En cuánto a la institución o a nivel general?

Fernanda: a nivel general.

Cecília: Ok. Pues, pienso que han tenido un gran avance a nivel mundial, que cada vez toma más fuerza, que son muchas las personas que se toman esto en serio y lo empiezan a evidenciar con iniciativas desde sus comunidades. Y digamos que, en este caso las tecnologías han servido o han contribuido para generar redes más grandes y apoyarse en estos procesos y fortalecer esos trabajos, que sea hacen de manera particular. Porque la verdad es que la unión sí hace la fuerza y en la medida que uno está trabajando aquí, por ejemplo en Bogotá, y se conecta con personas de otra ciudad dentro del mismo país, de otro barrio, de otros países, con las mismas iniciativas, coge fuerza y se puede masificar este tipo de movimientos y se puede generar nuevas políticas públicas en las instituciones, en los países y en las ciudades. Entonces creo que, pues, se ve la fuerza que han tomado estas acciones y que ojalá sean mucho más, porque lo necesitamos. Porque realmente estamos en una situación crítica a nivel ambiental y esto a veces lo vemos como solamente allá, ¿sí? Muy alejado de nosotros, pero no nos damos cuenta que a la medida que tengamos un ambiente sano, nuestra salud también va a mejorar en todos los aspectos, sea a nivel de estrés; en la ciudad cuando no hay espacios verdes, todo está industrializado, toda la contaminación atmosférica de todos los aspectos. Más el estrés y el agite que se tiene en la ciudad, ahora el corre-corre del día a día, pues, eso también va a generar enfermedad. ¿Sí? Distinto al que uno salga a un espacio más relajado, más tranquilo, pueda ir a un parque o pueda desplazarse una forma en bicicleta, pero con seguridad también. Entonces uno puede mejorar también su calidad de vida. Es eso.

Fernanda: Entonces, muchas gracias por su atención

Cecília: a ti (risas). ¡Ay qué pena, me extendí mucho!

Fernanda: no, no, no, no.

Cecília: (risas), gracias a ti.

PROFESSORA JOICE

Fernanda: Boa noite professora Joice. Hoje então a minha entrevista é com a professora lá da cidade do Rio Grande.

Joice: Boa noite, Fernanda!

Fernanda: Bom, Joice a gente já se conhece um pouco. Eu sou da licenciatura em Química e agora estou no mestrado, no mesmo programa que você, só que você está no doutorado.

Joice: Isso

Fernanda: É orientanda do professor Minasi?

Joice: Sou

Fernanda: Ah, eu lembrava, mas não tinha mais certeza. Porque as coisas mudam também. Bom eu estou agora na fase de fazer as entrevistas semiestruturadas, o diálogo com os professores e depois eu vou para a Análise Textual Discursiva (ATD) para mais tarde poder escrever os meus metatextos, que eu preciso defender ano que vem.

Joice: Sim, você fez a disciplina de ATD?

Fernanda: Eu fiz agora e terminamos a pouco tempo de forma remota (on-line). Foi com a professora Maria do Carmo e a Elizabeth Schimidt.

Joice: Humm eu acho que vou ter que fazer. Na minha eu trabalhei com a Bardan, Análise de Conteúdo, adoro sabe, adoro, mas ainda não sei se vou continuar, sabe. Não sei, vamos ver ainda.

Fernanda: Ah, você diz no mestrado? Que você trabalhou com ela?

Joice: No mestrado sim, Análise de Conteúdo. Mas não sei se vou conseguir agora, porque eu trabalho com linguagens e linguagens se adapta mais a Análise do Discurso.

Fernanda: É você vai ter que pensar, para ver o que fica melhor.

Joice: Pois é.

Fernanda: mas tem tempo ainda pra isso.

Joice: Sim, tem bastante tempo.

Fernanda: Está no primeiro ano.

Joice: Primeiro dos primeiros...

Fernanda: Bom Joice, você já me conhece um pouco, e eu também conheço você, pelas disciplinas que fizemos juntas, alguma conversa aqui, outra ali, mas eu vou te pedir para você falar um pouco da sua formação primeiro, da sua licenciatura, porque depois você decidiu fazer o mestrado, porque você escolheu essa área e depois que você vai falando...uma narrativa da tua história de vida pessoal. Quanto tempo você trabalha, sobre os desafios agora durante a pandemia. Então se você puder fazer essa narrativa inicial, para contar um pouco sobre você, porque vamos dizer assim... Os professores com quem eu dialogo não são apenas sujeitos da minha pesquisa, esses sujeitos possuem narrativas, histórias, e isso tem importância na minha dissertação.

Joice: Vou virar a câmera aqui, só um pouco, vamos ver se da certo.

Fernanda: Sim

Joice: Se você não me enxergar você fala.

(Tempo...pausa...)

Joice: Caiu né?

Fernanda: Caiu.

Joice: Tá agora não vou mais mexer no telefone. Então assim Fê, eu sou professora de língua portuguesa e literatura, mas faz 25 anos já. Então se não fosse a mudança do estado da previdência eu estaria aposentada agora em abril. Por 15 dias infelizmente eu não vou me aposentar agora, vão ser mais 7 anos.

Fernanda: Tudo isso?

Joice: É... Vamos ter que trabalhar mais. Então o que acontece... Eu fiz português inglês/literatura, minha graduação. Sempre fui apaixonada pela literatura, pelo ensino do português por meio da leitura, da literatura, e foi quando lá na minha graduação eu conheci um livro chamado gramática da fantasia e eu pensei nossa, da pra desconstruir um pouco esse padrão. Não é de ensinar só à gramática, mas a gente por meio dos livros ali, da literatura, a gente conseguir trabalhar linguagem e que na verdade foi nessa concepção sócio interacionista, que emergiu no meu trabalho, porque eu trabalho o verbo, sujeito e predicado dentro de um contexto. Depois mudei de escola e aí me deram turmas de inglês, nunca gostei de trabalhar com inglês, por isso trabalhei pouco tempo. E faz 20 anos agora, que não trabalho mais com o inglês, me dediquei ao português, e depois eu fiz uma especialização em metodologia do ensino da língua portuguesa, em Pelotas. Aqui não tinha essa especialização da língua portuguesa. Aí sim, depois eu nunca mais me afastei do trabalho da linguagem, da língua portuguesa, então faz 20 anos que eu trabalho com as linguagens e faz também 19 anos que eu trabalho no município na secretaria de educação. Fui convidada por esse trabalho que eu desenvolvo e sempre de forma por meio da interação, os alunos participando de todas as atividades, no caso de todas as... No caso das quatro habilidades, do ler, ouvir, falar e escrever, não só de ser copista, então eu fui convidada para esse trabalho no município. No estado eu fiquei pouco tempo, fiquei dois anos nos anos iniciais, porque também, eu já tinha o perfil de trabalhar com anos finais, e aí em seguida eles mudaram, naquela época não precisava ter concurso. Aí sim para trabalhar no médio eu fiz outro concurso e passei, até hoje eu trabalho com o ensino médio na escola, trabalho com português e literatura e trabalho também no curso de técnico em meio ambiente. Então, trabalho português instrumental, então pra mim assim... Hoje foi muito gratificante poder fazer o que eu gosto no ensino médio né e depois... Então continuo na secretaria de educação, sou assessora de língua portuguesa da secretaria, de inglês, português e espanhol, mas daí de espanhol eu peço para uma colega minha me auxiliar porque eu não tenho essa formação, então uma colega me auxilia no espanhol. Trabalho na secretaria, então, faço esse trabalho de coordenação de assessoramento, no caso, da linguagem e de toda parte que passa por documentos, construção de documentos, tudo passa por mim, por causa da correção do português. Depois que eu conheci o professor Minasi, onde fui membro do conselho municipal junto com o professor, depois que eu conheci... Ele disse: Ah, Joice tu gosta tanto de política pública quem sabe tu vai lá e faz uma disciplina de aluna especial no PPGA, e aí eu acabei fazendo uma de política pública com a professora Suzane, no programa educação. Fiz e gostei das aulas, gostei da professora e da disciplina que me deu embasamento, mas assim, pela linha de pesquisa... Não era o que eu queria ali na educação. Por outras linhas que... Eu sempre disse... não é bem assim, trabalho com literatura e literatura é história, então eu não posso fazer só um recorte do presente e não explicar o passado no caso, para os meus alunos. Mais tarde o professor Minasi, ele me convidou depois...quem sabe tu vai lá...o que tu acha...porque tu faz um trabalho interdisciplinar...(ele me conhecia já pelo trabalho que eu faço) quem sabe tu vai lá e faz. Aí pelo convite dele eu assisti uma disciplina de aluna especial e... Ah, gostei! Comecei

a me apropriar e me apropriei do programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), e uma outra pessoa que é minha amiga particular, ela...um bom tempo atrás dizia que eu tinha que ir pro PPGEA... teu trabalho é assim. Hoje ela é uma boa mamãe no Brasil (risos). Eu acabei indo pela necessidade mesmo de conhecer a legislação, porque no conselho municipal de educação a gente passa por todas as legislações de educação, desde a educação inclusiva, Educação Ambiental, questões afrodescendentes, dos indígenas. Então nos legislamos ali, sobre tudo, porque nós no caso organizamos assim a legislação municipal, então foi muito bom... E ali eu me achei e agora não me afasto mais. Eu sempre digo, não sei se é uma pergunta que você vai me fazer depois, mas pra mim o PPGEA foi um divisor de águas na questão de educação. As pessoas que me conheceram antes e agora, então pra mim contribui muito, contribui muito para o meu serviço lá na secretaria, na Smed, e também na escola.

Fernanda: Sua vontade inicial sempre foi fazer licenciatura?

Joice: Foi, sempre foi! Não fiz assim, ah, vou fazer vestibular para direito e parei na letras, não. Cheguei a prestar vestibular aqui em Rio Grande, fiz vestibular aqui, porque eu amava minha professora de português no Ensino Médio que era ali numa escola particular. Eu amava o jeito que ela dava aula e aí me apaixonei por aquele jeito dela, aí eu disse: vou ser uma professora como ela, mas assim, nunca mais eu a vi, infelizmente! Depois eu mudei para outra cidade, mudei para Cruz Alta, lá eu fiz particular, depois eu retornei pra cá e nesse período, que eu gostei muito do projeto desenvolvido lá na UNIJUÍ... E aí a UNIJUÍ me convidou para trabalhar também com eles, lá tem um colégio técnico que é como aqui, e eu trabalhei lá com esse tipo de leitura que era uma parceria entre a UNICRUZ e a UNIJUÍ com esse ensino técnico. Foi muito bom. Então, sempre quis fazer graduação em letras mesmo, eu queria! Futuramente assim, pensava em ser pedagoga, mas hoje assim, penso em fazer, mas só para complementar mesmo. Era uma coisa que eu queria muito e eu amo a literatura, todos os textos que eu trabalho. Porque, o que acontece, a graduação te traz aquela teoria fechada e depois para você ampliar você precisa buscar e eu fui buscar a própria metodologia do ensino da língua portuguesa, porque ali, ainda é assim muito tradicional essa parte. Eu conheço bastante, eu recebo muito estagiário e ainda são poucos que inovam ali para trabalhar com a língua portuguesa, com os textos, isso que para mim é uma gratidão porque é o encontro com o meu trabalho, mas eu sempre quis fazer graduação em letras, meu sonho!

Fernanda: Olha que legal! Você já andou aqui pela nossa região, Cruz Alta, UNIJUÍ.

Joice: É eu fazia esse trabalho na UNIJUÍ, muito legal assim. Qual é o nome da tua cidade?

Fernanda: É São Paulo das Missões.

Joice: Perto de Frederico?

Fernanda. Não, não. Dá uma hora da UNIJUÍ de Santa Rosa.

Joice: Ah, tá!

Fernanda: Bom, e quais são os desafios agora durante a pandemia, como professora?

Joice: Bom, então primeiro como professora e depois como assessora da SMED. Como professora, como posso dizer, assim... Eu sempre fui uma pessoa muito tradicional, tradicional nas coisas tecnológicas. Uma pessoa muito simples, eu gosto muito das coisas do campo, eu gosto muito de ir pra fora, não gosto de tecnologia nem um pouco. Então se tiver coisas, me dá para falar para 200 pessoas e não me dê nada para fazer no computador, porque eu não sei! Então assim, essa foi minha primeira barreira, porque eu não tive formação na graduação, na nossa época também... Lá em 1973. Na nossa época nem tinha isso na grade... As nossas questões financeiras, a minha família é muito pobre, então assim, não se tinha... Computador era algo que nem se cogitava, não se tinha, mesmo! Nós não tinha telefone, era aquele telefone

residencial que a gente ia na vizinha se precisasse, e pagava alguma coisa. Eu nunca me preocupei, por exemplo, com o último telefone, nem era... A gente tem hoje o notebook. Lá na secretaria, o que acontece, a gente tem estagiária, então são elas que fazem as coisas, desde assim, eu sei o que eu quero colocar no slide, mas são elas que organizam tudo. Vou te dizer uma coisa: acabei me acomodando e todo curso que eu começava on-line, eu não terminava. Porque eu sempre colocava: tenho dificuldade, não consigo, então pra mim realmente, assim, é matar um leão por dia, sabe! Eu não sei mexer e tive que começar, desconstruir isso da tecnologia para mim, é uma barreira. Claro, hoje eu consigo fazer reuniões, assim aos poucos, eu sou uma das pessoas que mais demorei a entrar nas tecnologias e no colégio do Lemos, também demorei. Porque eu tenho dificuldades. Eu disse: não, pera aí, se eu me adaptei a tanta coisa, se eu leio tanta coisa, aprendo tanta coisa, então também vou me predispor a aprender, porque eu tenho uma amiga que eu digo que ela é hacker, professora de matemática, e ela me ensina bastante assim, tipo é meu tutorial. E assim, eu vou apreendendo, mas realmente não é fácil para mim. Esse foi o primeiro e grande desafio, eu ter que me desconstruir para me construir novamente por meio das tecnologias. Eu sou muito assim do sentimento, tenho uma relação muito afetiva com os meus alunos, então assim, isso é bem difícil para mim. Eu tenho uma relação muito boa com meus alunos, felizmente eles gostam de mim, das minhas aulas. Estou sentindo falta dos abraços de poder tomar chimarrão. A segunda dificuldade que eu vejo, é por parte deles, eles não têm condições. Tu dar aula on-line, por exemplo, eles não têm dados móveis, e não tem como usar do pai, da mãe do tio. Se a gente vai dar aula, com um vídeo, slide, música, nossa, eles não tem como... Então o retorno é muito lento, o retorno que eu estou tendo deles, é assim: uma vez por semana eu vou lá na escola, buscar o material impresso, que numa semana depois eu marco pra eles entregarem. Agora, a aula virtual, ontem mesmo era dia de aula, não apareceu ninguém. Então é outro entrave, eu tenho aula quatro vezes presencial, por semana, aparece, um dois a cada dia da semana, então é outro entrave. Infelizmente eles não têm condições financeiras para manter uma internet, um celular, por exemplo, que eu digo, com uma internet boa.

Fernanda: É às nossas atividades, lá na escola, também estão sendo com material impresso, a gente entrega o material físico para os pais. Tem a data marcada em que eles retiram o pacote de atividades e depois entregam na escola e retiram outras. Assim está o processo lá na escola municipal em que eu atuo. Bom, Joelma e agora pensando na Educação Ambiental que é um tema transversal que perpassa a nossa formação, a nossa atuação enquanto docente. O que você pensa, qual é a tua opinião sobre a Educação Ambiental de forma geral e também pensando no contexto escolar?

Joice: Então assim, como eu te falei, na graduação nós não tivemos nenhuma formação, na graduação de letras, na questão das tecnologias, na questão de legislação, não tivemos nenhuma, nenhuma, na questão do que é transversal... E assim, sobre a Educação Ambiental também não. Na graduação não tivemos nada e nem depois. Eu fui então ter esse contato com a secretaria municipal para conhecer as leis, a legislação e a partir dali, como eu te falei... Eu me apaixonei! Trabalho com isso, então vejo e entendo que a Educação Ambiental é sim, um tema transversal, ela perpassa todas as áreas do conhecimento, porque... Porque nós trabalhamos especialmente na nossa linha com a Educação Ambiental naquela questão ontológica do ser humano, do ser humano na sua totalidade, buscando uma formação integral, então assim, no momento em que você deslumbra uma visão integral, tu pensas que tu estás formando um estudante nas suas questões éticas, estéticas e sociais. Tudo isso para mim significa Educação Ambiental, é ver o ser humano não separado da natureza, porque ele é natureza ele está integrado no todo, então ele está... Ele é a totalidade, ele faz parte. Então ele não é um ente, que tu tira e vê aquela presa de fora, então para mim, que nós temos um grupo que sustenta isso, que a Educação Ambiental ela é por si transversal, como as linguagens, e no caso às questões socioambientais estão em

tudo. Então eu não vou só cuidar da planta, ou as pessoas não entenderem ah, porque você está fazendo Educação Ambiental se você é da área de linguagens? Elas não entendem que tudo é o homem, é natureza, tudo é natureza, então a Educação Ambiental para nós ela é concebida dessa forma.

Fernanda: E na escola em que você atua... Nas escolas elas têm projetos escolares ambientais, que eu poderia dizer assim que são projetos guarda-chuva em que todos os professores participam? Se tiver gostaria que você me falasse do projeto e sobre como foi a construção dele.

Joice: Ta então vou te falar dos dois. Ah, não terminei da SMED, vou te falar da SMED, para depois chegar lá, na SMED faz três anos que nós montamos um grupo de trabalho em Educação Ambiental e estamos tentando, por convite, que as escolas se enganchem nessa proposta da Educação Ambiental. Então na SMED a gente vai caminhando para que as escolas participem, até porque tem toda a questão da legislação, eu sou uma das pessoas que trabalho isso, vou lá e coloco muito essa questão de que a legislação se efetive. Então na SMED tem esse grupo de adeptos da proposta mesmo sabendo que por si só a Educação Ambiental, ela é transversal e que ela é lei. Então ainda tem escolas que fazem seus projetos muito estanques, no colégio que eu trabalho e sou professora do ensino médio, no médio cada um trabalha por si, não tem uma proposta de Educação Ambiental, no caso, para integrar os professores. A gente trabalha com pessoas que simpatizam conosco e com a proposta. Então assim, eu trabalho com a história e com a Geografia na escola. Gostaria muito que a professora de artes participasse, ela não participa, infelizmente. E matemática algumas vezes também, então a gente consegue fazer o trabalho com essas disciplinas, mas não tem um macro projeto. Quem desenvolve são aqueles que “gostam” e se adequam a tal, são essas três professoras de história, de geografia e de matemática. No ensino médio técnico, por ser técnico em meio ambiente ele traz por si só a temática, então conseguimos fazer a discussão, eu o professor Marcelo no caso, e a professora de geografia. Trabalhamos de forma integrada, que a gente tem uma proposta de Educação Ambiental, mas não tem assim um grande projeto. No técnico em meio ambiente, por exemplo, os alunos têm um “projeto” para apresentarem no final, um trabalho, aí sim, mas mesmo assim não tem um macro projeto. Isso diferencia a escola do técnico em meio ambiente, no técnico a gente consegue trabalhar mais as questões ambientais, com uns professores mais, outros menos. Nós os três professores que falei conseguimos trabalhar com os mesmos autores, indicar vídeos de forma integrada. Conseguimos mais, mas não tem assim um projeto.

Fernanda: Bom e na escola, pensando também no curso técnico em que você atua, quais atividades de Educação Ambiental você vê, você percebe que os outros professores fazem, ou a escola em si, e o que você consegue fazer nas suas disciplinas?

Joice: No técnico eu trabalho só português instrumental, totalmente diferenciado, então eu trabalho com análise dos textos, esses textos, livros, eu já digo com repositório do PPGEA. Esses textos mais flexíveis que saem nas revistas, um vídeo, um filme que foi indicado lá, então à gente trabalha com essas indicações do curso, do PPGEA, a gente vai trabalhando. Trabalhamos os conceitos, trabalhamos artigos, eu trabalho com o entender, o analisar, o compreender, o interpretar, essa questão da totalidade, como diz o Milton Santos da Globalização, que tanto aprendi com a minha amiga Cláudia, essa pessoa assim...eu queria carregar de baixo do meu braço (risos). Então assim, eu conheci Milton Santos por meio da professora Cláudia, e assim, como eu tenho muita afinidade com a professora de Geografia, e com outras professoras, com o professor Marcelo, nos projetos, então a gente faz, vai amarrando, trabalhando esses textos, vídeos, então com muita conscientização. Procurando conscientizar para eles entenderem da onde que vem, por isso que eu digo que a gente não pode eliminar a história, ou seja, como é esse processo sócio histórico para chegar no consumo, por exemplo, que a gente tem hoje, na depredação que a gente tem hoje, por exemplo, o caso em

Brumadinho, porque chegou naquele caso lá. Eu procuro trazer uma notícia de jornal e faço uma discussão paralela, vamos ver o caso de Brumadinho lá. Pego um texto da revista Carta Capital, tudo isso vai alinhavando para eles terem uma compreensão sobre o que é esse ambiente, essa totalidade, o que é esse meio ambiente e qual é a ação do homem nesse meio. Essa ação involuntária, abrupta, desmedida, é articulada então, para que eles possam compreender... E nem eles sabem que isso é português. Aí eles dizem: Professora o que a senhora está dando mesmo, então para eles entenderem, eles precisam entender, analisar, a gente faz saída de campo, então para eles poderem analisar, ver como é in loco essa paisagem, essa mudança. Eu faço esse trabalho também de quais são as mudanças na paisagem, peço para eles pegarem fotos do Rio Grande de antigamente, fotos da atualidade, vamos na ilha dos Marinheiros, no CAIC, então pra gente ver bem o que acontece. Porque assim o que acontece Fernanda, as escolas, em si, fazem muito projetos, iguais sabe, mas assim, é sobre a questão da separação dos resíduos, fazem a conscientização, fazem. Mas eu não posso ser contra, porque claro, a gente trabalha com coisas mais amplas, e eu já falei para os alunos, olha vamos lá, depois vocês aprofundam esse projeto, entram no curso de Geografia, muitos querem fazer, outros querem fazer uma gestão ambiental, então é muito interessante porque ali parece que eles despertam por meio destes projetos mesmo que esses projetos sejam simples, de conscientização da escola, separação de lixo, enfim. Isso é um recorte de todo o processo histórico da humanidade que é a questão do capitalismo então a gente não pode deixar de dizer que esse consumo desfreado, essa voracidade do homem de ter, ao invés de ser, e isso com certeza é Educação Ambiental. A gente consegue na Educação Ambiental abrangente, ver o homem na sua integralidade, como eu já falei.

Fernanda: Bom e pensando na Educação Ambiental você vê ela presente no currículo da escola?

Joice: Como eu te falei em algumas disciplinas muito pontuais em Geografia, História, por exemplo, essas duas no ensino médio e português/literatura no caso que eu trabalho, depois lá no técnico em Meio Ambiente, a Educação Ambiental também perpassa, mesmo que não seja de uma forma específica. A gente respeita todas as formas de trabalhar, a gente respeita porque a gente sabe que cada um teve a sua formação, mas como eu te disse geografia, português e outra disciplina que agora não lembro que é uma bióloga que dá, eu vejo que ela trabalha muito bem, e os outros professores não. Por exemplo, quem é da Informática dá ensino digital mas não consegue fazer um projeto integrado, espanhol a mesma coisa, inglês nem se fala muito problemático, então são dois ou três imbuídos nessa proposta de Educação Ambiental e outros que cumprem meramente um protocolo.

Fernanda: Bom, Joice você falou que na sua graduação em licenciatura você não teve a temática da Educação Ambiental presente como estudo, você vem e conhece a Educação Ambiental melhor depois no seu trabalho e vem para a pós-graduação e olhando para isso hoje como você vê a sua formação na pós-graduação, como você entende que ela mudou a sua atuação enquanto docente? Que antes você comentou que foi um divisor de águas.

Joice: Foi, mas, assim vou te dizer uma coisa, eu sou uma pessoa muito clara e não coloco sujeira para debaixo do tapete falo o que realmente precisa ser dito, então te falo que foi um divisor de águas porque primeiro eu optei por uma linha que eu queria trabalhar eu escolhi aquilo que eu gostaria de pesquisar, que é a questão da linguagem, mas eu escolhi as disciplinas também, isso tem disciplina Fernanda que eu me perguntei qual é o objetivo mesmo desta disciplina o que se quer nela?... Ah, mas aqui a gente não vai ver tal coisa. Poxa mas a disciplina diz tal coisa, e como não era isso, fui lá e cancelei minha matrícula, porque não era o que eu esperava, entendestes? Eu estava ali para me aprofundar em determinada coisa, e não era aquilo que eu pensava então peguei minha bolsa e me fui embora. Eu fiz disciplinas com vários professores do programa, no PPGA, então para mim essas pessoas compreendem como eu

compreendo as coisas, então tem esse entendimento da realidade, não precisa ser igual, mas termos afinidade naquilo que compreendemos da experiência em sala de aula. Os professores pela experiência que têm em sala de aula, pela teoria que têm, que carregam, então foi muito interessante porque essa teoria veio ao encontro da minha prática e aquela teoria que não veio eu cancelei a matrícula. Então foi muito tranquilo e não me doeu, para mim esse foi um divisor de águas porque vai muito assim, Fernanda o professor te deu 10 livros como indicação de leitura se você tem tempo para ler um ou dois, ok, mas se você é um bom estudante de Mestrado, ou seja, de doutorado, você vai ler os 10 que ele indicou vai arrumar tempo para isso. Então é isso que eu digo para você porque isso foi um divisor de águas, eu trabalhando 60 horas eu consegui, penso que consegui ter esse suporte teórico pelas indicações dos professores, consegui ter essas iluminações teóricas, essas indicações para ter um bom sentido teórico. Então para mim foi isso, e assim o meu entendimento virou de cabeça para baixo por que antes era tudo em caixinhas então agora a gente vai ver gramática, morfologia, sintaxe, era uma disciplina, uma de morfologia... E na de semiótica era a que eu mais gostava trabalhava com as imagens e tudo, e agora não como a Educação Ambiental é transversal, precisamos achar a linguagem no nosso projeto, então isso para mim foi realmente o que me despertou essa busca por querer mais. Estou sempre procurando, pedindo para os professores me mandar um artigo, que trabalha com outras questões também, então isso foi interessante porque esse foi o divisor de águas, de ser um pesquisador mesmo, de ler aquilo que vai te trazer um aprofundamento e não abobrinha, ler aquilo que vai te trazer subsídios para a tua teoria que vai subsidiar aquilo em que tu acredita.

Fernanda: Sim com certeza muda muito a nossa visão

Joice: Não sei se te respondi.

Fernanda: Sim claro é um diálogo, as minhas perguntas não são muito específicas, exatamente para os professores poderem falar aquilo que querem falar. Você vai perceber que minhas perguntas não são pontuais, é uma entrevista semi-estruturada, com perguntas mais abertas.

Joice: Sim, a minha também foi.

Fernanda: Isso

Joice: Essa questão do PPGEA ser um divisor de águas, é como eu te falei eu tenho uma metáfora de que “te largam no mar e você vai navegar”, acho que é isso aí.

Fernanda: Exatamente muito boa à metáfora, bom e o Projeto Político Pedagógico da Escola, ele contém as diretrizes da Educação Ambiental? Porque normalmente a cada ano os professores se reúnem para elaborar o documento, revisão, enfim em algumas das vezes isso não acontece todos os anos nas escolas... Desse modo como você vê o PPP da escola e se ele contém ou não contém as diretrizes, ou de que forma que ele está presente?

Joice: Eu cheguei na escola Lemos, faz quatro anos que eu estou lá, sou nova na escola porque a minha escola fechou a EJA que era outra escola e eu tive que... Fui remanejada para essa escola, então eu não tinha muito esse hábito de ir lá no PPP e ver o que estava lá então assim como eu trabalhei com legislação na secretaria, para mim era esse o meu regimento na escola, agora quero ver o PPP. Então até felizmente, depois me colocaram no grupo para ajudar a reconstruir o PPP, então está bem tranquilo nós temos uma coordenadora muito boa que é bem democrática chama as pessoas para reunião. Às vezes as pessoas não querem, mas tem como a gente participar, tem como você dar os seus posicionamentos, vou ver... Eu conheço um pouco da legislação, e aí eu fui ajudando no ano passado, especificamente foi ano de reconstrução do PPP, porque nós tivemos o Referencial Curricular, então obrigatoriamente, temos que implementar, então isso no médio, no técnico eu não sei como está essa questão agora teve a reforma por causa do Referencial Curricular Gaúcho, com certeza estão lá. Eu consegui colocar

a lei 10.639 da questão da afro, os indígenas também conseguimos colocar e Educação Ambiental, é bem assim como a diretora sempre diz estar ali cada um, acho que cada um faz o que acha e na verdade não, a gente deveria seguir projetos que atendessem a legislação.

Fernanda: Está sendo muito bom esse diálogo que eu estou tendo com os professores de diferentes lugares sócio espaciais, porque as narrativas elas se complementam. Então, apesar de serem às vezes lugares com características diferentes, espaços de formação, mas muitas narrativas estão se aproximando na fala dos professores. Bom e como você avalia essas questões que estão sendo desenvolvidas de Educação Ambiental tanto na sua disciplina na escola como no curso de técnico em meio ambiente, e também depois pensando em nível global?

Joice: Eu vejo assim, tanto como eu te falei nas três pessoas da geografia, da história, eu e outro professor, a gente consegue fazer um trabalho bem legal de conscientização mesmo porque os textos são de conscientizar, desde tudo né Fernanda, desde a propaganda, tudo é texto, uma Saída de Campo é um texto também. Então a gente consegue ver o que está se retirando, a gente consegue desenvolver um trabalho com esses três professores que se dedicam, mas já no médio como eu te falei, com professores de área, por meio também do texto, elas também se efetivam com textos trabalhos com conscientização, da discussão, da produção, seja de parágrafos argumentativos para mostrar depois para com a escrita. A gente consegue fazer com que essa conscientização ela se efetiva e a questão infelizmente da atualidade como a gente agora trabalha com uma plataforma... Eu não deixei de publicar e de solicitar trabalhos que vão nessa mesma linha de análise de entendimento de discussão. Uma coisa que a gente agora esses dias comentou, é que ficamos até com medo de colocar, por exemplo, a história das coisas, questões assim, porque agora tu é vigiada, mas eu digo olha até sair uma resolução ou um decreto eu estou livre porque se as pessoas olharem a minha biblioteca aqui nossa... Mézáros, Marx... Eu ainda não estou deixando de fazer porque tem gente que faz já com medo de ser cerceado. Eu continuo lançando, claro como eu te falei eu continuo, mas os meus alunos ali, como eu te disse não tem essa interação on-line, mas eu não estou deixando de fazer, mas estou com medo dessa intensidade porque eu dou um vídeo como a história das coisas leva 15 dias para eles analisarem fazerem a devolutiva. Tem esse entrave dos que não estão conseguindo, mas estou na mesma linha, não mudei ainda, e fiquei muito triste sabendo essa semana que uma prefeitura lançou um decreto para ensinar religião, no caso a bíblia na escola, então nós somos um estado laico então não deveria ser assim, eu continuo tanto lá quanto na secretaria, a gente também está com o GT ativo, estamos trabalhando com os professores, aqueles que desejam, organizando o Plano Municipal de Educação Ambiental, então nós continuamos ativos com a Educação Ambiental.

Fernanda: E em nível mundial, pensando nas questões ambientais?

Joice: Pois é, na questão do Brasil já é um problema porque a gente vê o descaso com as políticas públicas e do que nós plantamos, estamos propensos a perder muita coisa, então, isso no âmbito em Brasil, mundial também porque como eu te falei, as pessoas eles não olham o global, é bem assim cada um dentro da sua mente e visando o lucro. Bom se vão plantar mais é porque devastaram mais, então... Está sendo devastada para poder criar aquele gado ou plantar a soja. Esse “record” que se chama de colheita, isso não é incomum, isso é uma questão mundial porque estamos dominados pelo sistema capitalista e infelizmente assim, nós temos uma grande potência que é os Estados Unidos. Temos pessoas negociando de um lado ao outro tendo um mesmo encontro... os presidentes falando... Então realmente a preocupação é para manter a crise que é uma crise do capital, e claro tem recaído em uma crise ambiental porque estamos dominados pelo modo de produção capitalista, em âmbito mundial, como sistema globalizado. Não tem como não ficar afetado, vai dos pequenos e até mesmo nos grandes também, a derrocada. A gente sonha, almeja a utopia de Freire e que nós possamos evoluir para uma melhor qualidade de vida e viver em comum, onde todos respeitam assim, o lugar onde vivem.

Porque infelizmente é isso, eles não pensam em ninguém, pensam na acumulação, pensam só em enriquecer na questão do dinheiro mesmo, ter mais e mais e mais, mas como eu dizia... Acabei de dizer para um familiar meu, que não sei, por exemplo, onde a pessoa queria colocar tanto ouro tanto dinheiro ele vai viver toda a vida dele e não vai gastar tudo aquilo, então é uma consciência global que falta, se tu não tem a global então muito menos a local, mas eu ainda acredito no poder da humanidade, não para nossa ainda, nós não vamos viver isso a minha pelo menos, mas quem sabe no futuro, ainda as pessoas se voltam mais ao cuidado de si, cuidado da natureza, mas para preservar amigos, a vida mesmo, a vida em todo o planeta, não só a minha vida, muitas vezes...

Fernanda: Bom, Joice! Eram essas às minhas perguntas, bem abertas, com um diálogo bem tranquilo, como eu te falei. Então, eu queria agradecer a tua disponibilidade e o teu tempo.

Joice: Quando for tua apresentação me avisa que eu quero participar.

Fernanda: Aviso sim. Tchau.

Joice: Tchau.

PROFESSORA LAURA

Fernanda: Bom dia. Então, estou com a professora Laura para fazer a entrevista semiestruturada, essa entrevista então vai ser um diálogo com a professora. Então Laura eu gostaria que você me falasse um pouco da tua formação, quanto tempo você trabalha e sobre sua atuação profissional.

Laura: Eu sou formada em licenciatura em matemática, tenho Pós-Graduação em educação matemática também, trabalho como professora a 16 anos, sou professora municipal 20 horas e 20 horas no Estado. Trabalho com o Ensino Fundamental séries finais e ensino médio. Dou aula na disciplina de matemática, ciências e física. Os desafios... é me sentir motivada, é assim, os rumos que a educação está tomando, não vejo perspectivas de melhora, então isso está me deixando um pouco desmotivada e as conquistas como professora, é como eu comentei, é ver que muitos dos meus alunos, como a Fernanda tem sucesso, continuam estudando, então são essas as nossas conquistas. É isso que me deixa feliz a gente vê que a escola ainda faz a diferença na vida de algumas pessoas. A gente planta uma sementinha boa que depois floresce e é isso com que faz com que eu me sinta satisfeita na profissão que eu escolhi. Apesar de todas as dificuldades.

Fernanda: Está bem. E agora pensando na Educação Ambiental que está presente na escola, na Educação Básica, na formação de professores, o que tu pensa da Educação Ambiental assim de forma geral, qual a tua opinião?

Laura: A minha opinião é que na verdade a Educação Ambiental abrange todo o ambiente que a gente vive. É uma questão tanto social, política, não é só uma questão de plantar árvores, cuidar do lixo. Então, eu penso que ela abrange toda a educação, ela deveria fazer parte sempre, de todas as aulas e eu acho que muitas vezes a gente faz isso só não escreve no papel. A gente acaba praticando Educação Ambiental em casa, com os nossos filhos também quando a gente faz eles, olharem o seu ambiente ao redor, faz eles, entenderem que eles são parte disso. Que eles não são seres superiores, eu acho, a gente faz eles respeitarem o lugar que eles vivem.

Fernanda: Sim com certeza, a questão do lugar, que eles vivem!

Laura: O pertencimento porque não dá só para enxergar a questão ambiental só como ah, fazer um projeto, vou fazer isso, vou fazer uma horta na escola e depois, chega em casa e esqueceu. Ou que nem a gente percebe, está no ônibus joga o lixo pela janela, e na escola a gente falou lixo no lixo, na lixeira. Então essas coisas às vezes me intrigam, por exemplo, quando a Educação Ambiental é tratada a parte, não como o dia a dia, a vida!

Fernanda: A escola tem algum projeto de Educação Ambiental? Todos os professores são convidados a participar desse projeto, ou o projeto fica mais restrito a professores da área de ciências da natureza? Como é essa articulação dentro da escola?

Laura: Na verdade cada escola aborda isso de maneira diferente. Por exemplo, no município eu trabalho em duas escolas diferentes, uma escola tem projeto voltado a isso, a limpeza do pátio, a horta, que é uma escola do interior, na Lavina, a Escola Cristo. Então lá todos os professores estão envolvidos porque é no horário de aula, é colocado uma hora por semana, então não importa que disciplina. É escalado por turmas, mas na verdade daí, esse projeto horta é pra varrer o pátio, para plantar flores, para juntar o lixo. Então todos os professores acabam envolvidos e aqui na escola municipal, na escola Rieger, é mais cada professor então sozinho na sua disciplina. No estado já teve projetos de formação, esse ano, por exemplo, que todos os professores foram envolvidos em gincana... de mudar o ambiente da escola, então os alunos

pintaram a parte debaixo lá do ginásio, arrumaram, limpavam, então de melhorar o ambiente ao redor. Então tudo depende da escola, de como lida com isso. E geralmente também cada professor na sua disciplina trabalha, com certeza.

Fernanda: E na matemática que é a sua área de atuação, você consegue trabalhar a Educação Ambiental?

Laura: Na verdade dentro de porcentagens quando trabalha a matemática financeira, eu trabalho o consumismo, porque entra essa questão, de compra e de venda. Eu já elaborei uma aula de pensar, por exemplo, no consumo consciente. O próprio livro, agora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ele leva você a trabalhar isso com o aluno, do consumo consciente, pensando da onde veio aquele produto e depois tu pensar para onde ele vai, como ele vai ser descartado. Toda essa questão. Então, e lá no ensino médio quando trabalha com a questão dos sólidos geométricos, corpos redondos, poliedros... A gente trabalho embalagens, eu ali geralmente incluo embalagens. Que também é porque as embalagens são dessa forma, para que elas servem, como elas são descartadas, que daí então entraria a questão específica da Educação Ambiental. E eu trabalho em ciências também, mas na verdade em ciências, muitas vezes não é questão programada no início do ano, isso vem aparece ali no conteúdo. Tu acaba fazendo uma fala, no dia a dia também, então muitas coisas não são assim programadas por projetos. Eu assim, sempre procuro falar sobre isso, dizer, comentar com os alunos vê se eles têm consciência. Mas então especificamente ali na matemática financeira a questão do consumismo e ali no ensino médio a questão das embalagens, então por causa dos sólidos geométricos. É onde eu agora uso.

Fernanda: E a Educação Ambiental como você vê ela presente no currículo?

Laura: É como eu já falei antes, pra mim ela acontece todos os dias. Porque se tu tá ali em contato com os alunos tu acaba falando sobre o ambiente em que tu vive, nem que é na aula de matemática, as vezes tem questões que aparecem e tu acaba abordando e a própria BNCC leva você a fazer isso, então eu acredito que a Educação Ambiental está presente no currículo, mas como eu disse, muitas vezes o que é feito não é escrito no papel é só uma fala é só uma simples questão de caminhar com o aluno. Eu também já fui professora de Ensino Religioso, então eu saía com eles, dava a volta na gruta, ali por cima, então tu acaba que quando tu vai passear com os alunos tu acaba chamando a atenção deles para o ambiente. Olha, vocês estão prestando atenção, olha, onde tem interferência do homem, aonde não tem, olham aqui na gruta, o que tem, o que pode ser melhorado, como é na casa de vocês. Vocês cuidam do lixo na casa de vocês como vocês fazem? E antes eu esqueci de falar, muitas vezes assim tem... o município faz uma palestra geral, e chama todo mundo falando sobre a questão tanto de fazer a compostagem. Ano passado a atividade foi de levar os alunos no centro de triagem, aqui na cidade ao lado, em Campinas. Então isso é um projeto geral, do município, esse passeio é feito com os oitavos e nono ano e depois eles apresentam para as outras turmas. É um projeto geral do município, e na verdade o estado também faz alguma coisa voltada para a Educação Ambiental nem que é uma visita.

Fernanda: O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ele contém as diretrizes da Educação Ambiental?

Laura: Com certeza até porque ano passado ele foi todo adaptado com a BNCC, do Referencial Curricular Gaúcho, e daí o Paulistano. Então, isso tudo foi feito e a gente participou da construção.

Fernanda: Todos os professores construíram esse documento?

Laura: Isso todos os professores juntos no município e no estado como era ensino médio a gente já teve conhecimento de algumas...de algumas coisas mas não foi tão trabalhado como no município. Na verdade o estado trabalhou junto com o município.

Fernanda: E no município os professores se reuniam por área para a partir do Referencial Gaúcho elaborar o Paulistano?

Laura: Sim, por áreas e também todo o grupo junto. Então, foi bem divertido.

Fernanda: Interessante, porque tinha também o olhar de quem não é da área, para fazer alguma consideração.

Laura: Sim, primeiro fazíamos tudo junto, depois dividíamos em grupos, não necessariamente às vezes eram por área. Até porque como eu te falei eu sou professora de matemática, minha área é matemática, mas eu também atuo em ciências. Então tu acaba envolvendo todo mundo. E depois, igual sendo por área, o grupo tinha que dar retorno para o grupo grande.

Fernanda: Que legal, então foi uma construção bem coletiva.

Laura: Foi

Fernanda: E na sua formação você tinha a Educação Ambiental presente nas discussões, da licenciatura ou da sua Pós-Graduação?

Laura: Não. Não me recordo de ter isso. Eu sei que na minha Pós licenciatura a gente estudava muito os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a gente usava os PCNs e lá na verdade tem isso. Mas de eu ter trabalhado específico a Educação Ambiental não, mas que a gente na verdade tinha os temas transversais nos PCNs.

Fernanda: A Educação Ambiental à partir de documentos?

Laura: Isso, mas não aplicação direta. Mas eu lembro dos PCNs daqueles livrinhos roxos que a gente tinha. Agora que meio veio isso na cabeça, antes eu não lembrei.

Fernanda: E como você avalia as questões desenvolvidas da Educação Ambiental, tanto no nível escola, antes você falava da sua casa, da questão familiar, da escolar que você também já pontuou e em nível mundial?

Laura: Olha como eu te disse. Eu acho que na escola, às vezes fica muito ali, entre quatro paredes e você não atinge todos os alunos. Talvez daí, por exemplo, quando a gente fala da questão do lixo, a gente atinge um e dois e eles fazem a diferença em casa. Então a gente não pode só olhar pelo lado, tipo, aquilo ficou dentro de quatro paredes, ou plantou a árvore, ou foi dar um passeio. Para muitos a gente enxerga que isso não faz a diferença, mas provavelmente pra outros faz diferença, bem como, pra mim fez. Que nem nessas palestras que teve ali na escola de compostagem e eu moro num terreno bem grande onde eu teria lugar para descartar o lixo orgânico e eu na verdade pegava e levava ele para a cidade. Depois da palestra eu pensei, mas poxa vida, tem horta, tem árvore frutífera, pega o lixo orgânico bota num saquinho e manda para o centro de triagem? Mas... Daí eu conversei com o meu marido, sobre o que a gente podia fazer aqui em casa, vamos mudar! Daí nós construímos, não é bem uma composteira, mas nós fizemos de concreto ao redor das árvores frutíferas, um aro de concreto, então o lixo orgânico vai lá e vai uma pá de terra, vai restos do corte de grama, folhas que a gente ajunta. Então em todas as árvores a gente vai indo e vai colocando sabe, não é exatamente uma composteira, mas isso foi o que eu em casa agi de diferente e eu comento isso com os alunos, eu digo o que eu fiz de diferente. Quando eu era criança eu lembro que o costume dos meus pais era jogar as coisas no potreiro, tinha uma estrebaria. Então eles jogavam botas, o lixo que tinha, e eu lembro que eu peguei os cestos, balaios e fui lá ajuntar aquele lixo. Então eu digo isso pros alunos, que eles podem fazer a diferença nas suas casas. Então eu espero que um deles me escute. Se um deles

me escuta e fez o ambiente diferente em casa, já valeu a pena. E em nível mundial, bom a gente fica tão insegura com todas as notícias, com tudo o que a gente lê e escuta e a gente não sabe o que disso é verdade e o que disso não é. Eu penso que por um lado tem uma grande preocupação em começar a produzir de forma consciente, em manter o ambiente, em ter uma preocupação com a emissão de gases, tudo o que a gente escuta... Esse é um lado, o lado bom. Mas por outro lado eu enxergo que a questão do lucro, do dinheiro e da ganância ainda passa por cima dessas outras questões ambientais, da preocupação. Eu espero que as pessoas estejam ficando mais conscientes e não só pessoas, eu indivíduo, mas as empresas e que elas começam a investir nessa questão. Que eles começam a perceber, que talvez, não à curto prazo isso de um lucro, mas que á longo prazo favoreça a humanidade. Então eu espero que muitas pessoas... eu acho que essa consciência está aumentando. Porque eu tenho um pouco de esperança.

Fernanda: Muito obrigada professora Laura, pelo seu tempo e por me conceder essa entrevista.

PROFESSOR LUCAS

Fernanda: Boa tarde, professor, tudo bem?

Lucas: Boa tarde, tudo bem.

Fernanda: Professor, primeiro eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade e o seu tempo, em aceitar conversar comigo e participar da minha dissertação. Eu só vou te falar um pouco da minha pesquisa para você entender quem mais está participando e como é. Bom, então eu fiz licenciatura em Química ali no campus Cerro Largo e depois eu tentei seleção para o mestrado. Fiz projetos de seleção para mestrado e acabei passando e ficando em Rio Grande. Então, estou no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental lá da Universidade Federal do Rio Grande. Eu estava lá no início deste ano e aconteceu a pandemia e eu retornei aqui para São Paulo das Missões. Agora neste ano também assumi um concurso lá em São Borja e estamos com as atividades acontecendo de forma remota. Ano que vem, se Deus quiser, estarei concluindo a minha dissertação. Então, a minha pesquisa é sobre Educação Ambiental na Educação Básica, tenho 9 professores com quem eu vou estar dialogando. São três professores do Rio Grande, três professores de São Paulo das Missões e três professores de Bogotá na Colômbia. Agora estou na fase de realizar as entrevistas-semiestruturadas com os professores e depois vou passar a analisar essas narrativas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi para depois escrever meus metatextos e concluir minha pesquisa. Então... é um diálogo bem tranquilo e para começar professor Leandro, eu gostaria que assim como eu fiz agora, você me falasse um pouco sobre você, sobre sua formação, apesar de eu te conhecer como professor em um curso de música, em que eu tentei apreender a tocar violão, não deu muito certo (risos). Então, que você fale um pouco sobre sua formação inicial, continuada, porque você decidiu ser professor.

Lucas: Eu fiz a minha faculdade na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em Santa Maria, Educação Física, por há princípio gostar, sempre gostei de esportes, jogos e tudo mais e não sei tipo te dizer qual foi o motivo além deste. Depois eu me encontrei dentro do curso, no decorrer dos anos eu me encontrei lá. Eu sou formado desde 2002... é fevereiro de 2002 que eu me formei. Eu passei no concurso e fui chamado em Campina das Missões em agosto de 2002, se não me engano minha nomeação é 18 de agosto de 2002 e desde então eu trabalho em Campina das Missões com escola. Ajudei na... acho que era em 2008, 2009, mais ou menos nessa época que tu tinha aula de violão, o pessoal na secretaria de educação, eu acho que era mais ou menos nesses anos. Trabalhei dois anos na secretaria da educação como coordenador de projetos, era o projeto de xadrez, era o projeto de música, nas escolas, depois retornei para às escolas e hoje por acaso, nos últimos dois anos eu sou presidente do conselho municipal de Meio Ambiente aqui de Campina das Missões.

Fernanda: Que legal!

Lucas: Só que não sei se cabe agora falar, mas já que estava nesses dois anos, assim a gente, eu percebo bastante crítica a essa situação, porque os conselhos... eles praticamente não existem. A gente não tem um tempo, não tem como fazer as reuniões. É só tipo quando apareceu um “pepino” junta o conselho para resolver. Ah, precisa mudar um parecer, quando precisa fazer alguma coisa, pra mais nada a gente consegue se reunir pela disponibilidade de todo mundo, de todos os conselheiros. Seria mais ou menos isso eu acho que a introdução.

- (interrupção)

Fernanda: Bom, vamos tentar seguir. E sobre a Educação Ambiental o que você pensa a respeito da Educação Ambiental, qual é a tua opinião?

Lucas: Nela inserida como na escola e de modo geral?

Fernanda: Pode ser na escola e de forma geral, porque é uma opinião tua, uma concepção sua do que você pensa da Educação Ambiental.

Lucas: Eu vejo assim, talvez a minha realidade nas escolas onde eu trabalho que a Educação Ambiental, dentro na escola, ela acontece praticamente só no dia da árvore, na semana do meio ambiente, é mais uma coisa meio para ter uma amostra, uma caminhada, um evento e ela está ali. Fora disso ela não existe como uma Educação Ambiental mesmo, às vezes um ou outro puxa um ganchinho, ou outra coisa, mas ela não é... eu pelo menos não percebo ela sendo como uma coisa muito ativa, muito presente. E fora da escola o que eu posso dizer que um pouco às pessoas tem essa consciência, essa... conscientização do ambiente, aqui em Campina das Missões já era melhor, porque nós aqui... era um dos primeiros aqui da região que teve a coleta seletiva do lixo e era uma ...e era um “carro” chefe do município, onde as pessoas realmente faziam, lavavam, inclusive lavavam o que ia para o lixo e deixavam tudo bem separado. Isso no começo, ah uns 10 anos atrás e depois isso se perdeu. Foi inclusive, assim, um investimento alto aqui para o município, na época todas as quadras tinham um conjunto de 5 tonéis grandes de lixos, todos separados e identificados e isso com o tempo se perdeu aqui. Então as pessoas cuidaram no começo e depois isso ah, o vizinho lá coloca o vidro em qualquer um e daí isso foi se perdendo. Com isso também foi se perdendo parte, do centro urbano, mesmo sendo de cidade pequena, a questão árvores, parques, praças, as pessoas dão valor porque tipo ah isso deveria ter... Mas ninguém vai atrás para tentar fazer, tentar ajudar, ter alguma coisa. Ninguém modo de dizer...praticamente ninguém vai atrás disso. Então por isso que eu vejo bastante crítica a essa situação da Educação Ambiental. É preciso uma consciência ambiental. É... não sei se eu pensei mais na consciência ambiental do que na Educação Ambiental, não sei se as duas tem a ver, mas é mais ou menos isso que eu consigo perceber nessa questão.

Fernanda: Sim. Bom... E a escola em que você trabalha ela tem projetos escolares ambientais, vamos supor projetos que eu poderia chamar de guarda chuva? Todos os professores participaram na construção desse projeto? Então no caso, se tem projetos gostaria que você me falasse um pouco sobre eles, e como foi a construção desse projeto.

- (interrupção)

Lucas: Na escola aqui de Campina das Missões ele está bem específico, a escola... cada trimestre tem um projeto que é digamos o carro chefe do trimestre, então um é... hábitos de higiene, alguma coisa assim, o segundo é meio ambiente e alimentação saudável e o terceiro é pluralidade cultural, se eu não me engano é nesse sentido. Ou invertido segundo e terceiro. Mas tem um projeto sim, onde os professores têm a oportunidade de fazer e o compromisso já de trabalhar naquele trimestre. Mas assim, como eu disse ele é praticamente esquecido, como eu disse, ah, no final do trimestre vai ter a exposição então vou ter que fazer alguma coisa. Então mais nesse sentido assim. A gente já fez, eu aqui nessa escola estou desde 2009, a gente já fez, nessas semanas, uma parte de reflorestamento ali perto, já fizemos um amigo secreto de mudas de árvores, sorteava um colega na hora ali entre todos, isso foi entre todos os alunos da escola, todos eles sortearam e tiveram que trazer ou uma muda de árvore ou uma muda de flor, uma planta na verdade e era um amigo secreto que sorteava na hora assim, num papel. Estava todo mundo reunido, e na hora foi bem interessante, o reflorestamento a gente já fez também, e uma espécie de catação de lixo aos arredores da escola, perto do rio aqui que também passa e sempre tem alguma coisa assim que puxa, que tem uma culminância esse projeto. Cada ano ele muda, conforme a direção da escola pensa, às vezes é deixado aberto, ano passado foi feito tipo uma feira de ciências... é que aqui é só até o quinto ano...da educação infantil ao quinto ano. Então

foi feito tipo uma feira de ciências entre eles, que eles fizeram, tiveram que explicar pros pais, daí tinha também um projeto junto com uma empresa que era a união faz a vida, então culminaram os dois juntos, estavam relacionados os dois, então como que tinha que fazer um projeto foi bem interessante assim, dessa parte desse projeto.

Fernanda: E esse projeto ele foi construído pelos professores da escola ou ele foi pensado pelos gestores da escola e os professores desenvolveram as atividades, você lembra como foi?

Lucas: Ele... olha se eu não me engano, ele começou lá por 2009 numa reunião pedagógica que a gente teve e se pensou uma... ah nós podia dividir e cada trimestre ter um projeto, assim... uma coisa assim. Então foi construído em conjunto só que normalmente quem dá o chamado do “tipo vamos se ligar que daqui a pouco vai terminar o trimestre” é a direção. Precisa ter alguma coisa assim... Lógico, que a gente vê bastante, não vou dizer que não se trabalha, tem coisa (temas de estudo) que se trabalha todo ano, mas poderia ser talvez mais bem aproveitado. Mas foi conversado e cada ano aqui em Campina das Missões é conversado se vamos continuar com isso ou não, é feito uma autoavaliação na escola, pelos professores no final do ano. Então o projeto, ele sempre é mantido e é construído junto.

Fernanda: Está bem. Ok. Bom, e na disciplina em que você atua, estás atuando somente na Educação Física?

Lucas: Aqui em Campina das Missões eu trabalho Língua Inglesa do primeiro ano ao quinto ano e Educação Física no quarto e quinto ano.

Fernanda: Ah, que legal, Língua Inglesa!

Lucas: E lá em São Paulo das Missões eu tenho Educação Física do sexto ao nono ano. Língua inglesa no nono e ensino religioso numa classe.

Fernanda: Bom e nessas disciplinas em que você atua... em que você é professor docente, você consegue desenvolver atividades de Educação Ambiental?

Lucas: Mais no Ensino Religioso com questões de valores, consciência, algumas coisas a gente já trabalhou... Essa parte sobre o ambiente como um todo, eu tenho o costume de uma vez por ano ou duas vezes por ano de ir com os alunos do Ensino Fundamental, com os menores, da Educação Infantil, da gente fazer uma trilha e normalmente combina naquela semana... que a gente tem ali... naquela que termina o projeto. Então, a gente faz uma trilha que tem aqui do lado da escola, que tem uma trilha aqui no mato que passa no rio. Daí assim, nos dois últimos anos foi toda a escola então eu já aproveitava já foi gente junto... alguns identificando algumas árvores, ah isso daqui é uma árvore Nativa, uma árvore exótica, e tudo mais e a questão de lixo, mais nesse sentido que eu... o que eu costumo fazer.

Fernanda: Sim, muito legal! E na parte de Educação Física você consegue desenvolver essa parte de Educação Ambiental?

Lucas: Sim daí a gente faz a caminhada, dependendo de como é, já teve anos que a gente precisou mais, porque teve mais essa questão da parte do lixo ao redor da escola então numa aula de Educação Física, por exemplo, ah, a gente vai fazer esse trecho aqui que é um gramado aberto fora da escola, então nós ia e fazíamos aquela parte. Fazemos a limpeza, e outra vez, faz em outro lugar, com outra turma e assim a gente vai fazendo, mas nesse sentido... dessa conscientização, nessa parte.

Fernanda: Sim claro, e você pensa que a Educação Ambiental está presente no currículo escolar da escola?

Lucas: Eu acho que de um modo ela está sim, mas assim, bastante diluída. Agora como a gente tem essa questão de encaminhamento de trabalhos que a gente tem mais em São Paulo das

Missões então todos os professores estão presentes no grupo do WhatsApp, e é enviado os trabalhos por ali, então eu vejo que o professor de Geografia, Ciências, Ensino Religioso fazem atividades de Educação Ambiental. Eu já fiz até um trabalho junto com a professora “Lidiane”, em Ciências, acho que era no sexto ano. Então, assim a gente consegue ver um pouquinho do que cada professor está fazendo, então eu vejo que “volta e meia” tem uma pincelada e tem assim alguma coisa relacionada de Educação Ambiental, nas outras disciplinas também.

Fernanda: Ah, que legal! Vocês têm esse compartilhamento de atividades, agora com o trabalho remoto pelo WhatsApp em que todo professor vai postando às atividades que vai desenvolver, bem interessante!

Lucas: É que nós enviamos na segunda para os alunos no grupo geral assim, e eles os pais dos alunos e os professores de cada série, eles têm até domingo para retornar no particular para cada professor as atividades. Entendeu? Então a gente consegue dar uma olhada, às vezes, rapidinho. Ah, a professora tal está pedindo isso, quando não é no livro que eles pedem página tal e tal, então quando eles pedem a gente vê. Também acompanho um pouco o meu filho que está estudando, de quatro anos, no livro didático tem sobre lixo, essa parte de cidadania, de cuidar do meio ambiente, isso está presente nas atividades que ele desenvolve também.

Fernanda: Ah, que legal! Bom e na sua formação docente, você chegou lá na licenciatura em Educação Física na UFSM, ou depois na sua formação continuada como professor, você já teve como temática de estudo, a Educação Ambiental? Ou alguma formação voltada nesse sentido? Até no próprio curso, por exemplo, de Educação Física, vocês chegaram a ter... não sei se você vai lembrar, um componente curricular às vezes de dois créditos?

Lucas: Não. Na graduação não, nem na pós-graduação depois que eu fiz em gestão escolar a gente também não teve disciplina específica sobre isso. Acredito que de formação já deve ter tido alguma, mas eu não me lembro, assim exatamente, eu acredito que alguma coisa assim, mas nada assim, muito presente.

Fernanda: Formações mais rápidas, mais curtas, uma palestra... é a isso que você se refere?

Lucas: Sim.

Fernanda: Ah, ok... bom e você sabe me dizer se o Projeto Político Pedagógico da escola, o PPP, se ele contém diretrizes para a Educação Ambiental, porque normalmente o PPP é lido, elaborado pelos professores a cada ano, então não sei. Sabe me dizer se ele contém as diretrizes da Educação Ambiental?

Lucas: Ele contém. Até agora esse último ano a gente começou a estudar ele de novo, porque fazia um bom tempo que ele estava lá engavetado, porque ninguém tinha assim muito costume de usar... então eu lembro que ele tem algumas coisas sim, nas duas escolas tanto na Campina como na São Paulo.

Fernanda: Está bem. E quando vocês vão ver o documento, ver o que está lá e reformular ele, todos os professores participam ou apenas alguns se envolvem?

Lucas: Sim, todos(as) professores tentam participar, a gente estava inclusive fazendo nas reuniões pedagógicas que a gente tem, para todo mundo conseguir participar.

Fernanda: Ah, ok. Bom, e você como professor enquanto docente e como pessoa também, como é que você avalia as questões às atividades de Educação Ambiental desenvolvidas tanto na escola como de forma geral, como está sendo essa avaliação? O que você pensa dessas atividades que estão sendo feitas e/ou que não estão sendo feitas, ou que você acha que poderia ser diferente e depois também pensando a Educação Ambiental em nível Mundial. Então

primeiro eu gostaria de escutar você de uma forma mais local enquanto lugar-escola e depois uma de uma forma mais global.

Lucas: Eu acredito que ela poderia ser melhor na escola e nisso eu faço uma autocrítica minha mesmo, também às vezes a gente tem dez mil e umas coisas fazer, e a gente acaba se passando até porque às vezes não é o forte da nossa formação, o que a gente faz então, às vezes, é feito assim de uma forma até meio por cima porque já aconteceu até comigo de ter que fazer uma coisa como eu te falei, às vezes precisa fazer alguma coisa de última hora... que direção solicita, escola, Smed solicita. Que nem, ah, vai ter um desfile, a escola precisa arrumar alguma coisa, então isso vai, em uma semana é feito alguma coisa assim para “Gringo ver” e pronto. Eu acho que poderia ser melhor e nisso eu faço uma crítica a mim mesmo. Não sei se você conseguiu entender, eu vi que pausou o vídeo.

Fernanda: Sim, eu ouvi que você disse que poderia ser melhor e quanto a isso você faz uma autocrítica. Essa é a parte final que eu ouvi depois eu não sei, depois cortou o áudio.

Lucas: É, não, eu parei porque eu vi que travou ali.

Fernanda: Ah sim. Está bem então, eu também já não falei nada, quando vi que travou, mas pode continuar então.

Lucas: Bom, em nível Mundial eu vejo bastante preocupante essa questão em relação à políticas públicas mundiais, bastante preocupante porque ainda não é a nossa prioridade como humanidade. Então, eu vejo bastante assim um problema bem grave, que vai... que vai ainda acontecer bastante no planeta, essa questão do meio ambiente. Por acaso foi essa semana passada e eu e a minha esposa assistimos aquele documentário que tem na Netflix... eu não sei como é o nome, não lembro o nome. Então no primeiro episódio ele fala sobre o quanto ele já existiu e já fez a questão do banheiro para os países subdesenvolvidos e quem sabe assim as pessoas que têm mais poder, ou seja, o alcance para conseguir se mobilizar, a gente vai tentando fazer também o nosso papel enquanto formiguinha, mas é mais complicado eu vejo isso, então teria que ter um movimento maior até por parte da mídia também.

Fernanda: (tempo) Era isso professor?

Lucas: Isso.

Fernanda: Bom, eram essas as perguntas, como eu te falei é um diálogo bem tranquilo. Bom, professor, depois eu vou precisar também da sua assinatura concordando com essa entrevista, autorizando. Vou lhe enviar por e-mail o documento, porque o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética, e depois preciso mandar todos os documentos assinados, de que as pessoas concordam. O seu nome não vai ser citado, eu vou estar utilizando alguns trechos da sua fala na escrita da minha dissertação, mas esses serão identificados por nomes fictícios não vai estar relacionado nem mesmo a cidade. São três professores de cada lugar, mas não vou estar especificando, o ciclano, beltrano. É questão de ética, e depois eu vou estar convidando vocês e compartilhando a minha dissertação final com vocês, para quem tiver interesse poder ler e participar.

Lucas: Ah, gostaria mesmo.

Fernanda: Ah, que bom vai demorar um pouquinho, mas no final então eu faço esse convite para vocês. Como eu já falei minha orientadora é do Rio Grande minha coorientadora é da Colômbia de Bogotá, então estamos todas articuladas para desenvolver essa pesquisa. Professor, eu queria agradecer muito a sua disponibilidade em conversar comigo, seu aceite em participar desta pesquisa, e qualquer dúvida que você tiver, pode entrar em contato comigo ou com a professora Cláudia, deixei os contatos no e-mail. Certo?

Lucas: Tá, beleza!

Fernanda: Alguma dúvida da sua parte?

Lucas: Tranquilo.

Fernanda: Está bem, muito obrigada, professor! Ótima semana para nós.

Lucas: Obrigado igualmente, e boa sorte na sua dissertação.

Fernanda: Está bem, muito obrigada! Tchau, tchau, professor!

Lucas: Tchau.

PROFESSORA MARIANA

Fernanda: Boa tarde! Hoje estou com a professora Mariana para realizar a entrevista semiestruturada. Boa tarde, profe Mariana!

Mariana: Boa tarde.

Fernanda: Bom, professora Mariana, então eu gostaria que você me falasse um pouco sobre a tua profissão, a tua vida, como e quando você pensou em fazer uma licenciatura, em ser professora, e quanto tempo você está atuando, como foi a sua formação, e o que você vê como desafios, hoje na sua atuação docente?

Mariana: Bom, sempre foi meu sonho, desde pequena queria ser professora, então, esse sonho demorou, para se concretizar. A gente teve muitas dificuldades, tudo mais, até que então consegui seguir com os meus estudos, porque com as dificuldades que passei vinha interrompendo os estudos e tudo mais, mas, quando depois...eu pensei...não, eu quero estudar, eu quero fazer minha faculdade, aí fui comecei e não parei mais, até daí...deu certo. Só que para fazer faculdade como professora, daí primeiro não sabia para o que eu queria ser professora, tipo como era...como eu ia fazer pra professora, tinha que se deslocar para fora e tinha gastos e tudo mais. Então, quando surgiu a oportunidade aqui, não, vou fazer, sempre foi meu sonho, é agora! Tive incentivo da minha ex-patroa também, da Loise que também é professora. Ela dizia não, Mariana vai faz, tu vai gosta. Aí foi... E fiz, e gostei e estou trabalhando. Estou a pouco tempo, um ano e pouco, mas sempre tem cada dia os desafios, que tu vai se envolvendo, tu vai criando, oportunidades vão surgindo.

Fernanda: É! E agora com a pandemia, com as aulas remotas é mais um desafio.

Mariana: É! Mais um desafio.

Fernanda: Que na verdade isso é novo para todos os professores, até para os professores que já estão a mais tempo atuando na escola.

Mariana: Sim... até tipo...ontem quando eu tava na escola, a gente comentando com os professores e a diretora ela disse tipo que esse ano a gente teria que repetir. Como sou nova e acabo de começar, não tenho muita experiência, muitos anos de caminhada ainda, eu disse: há eu ia concordar, porque eu disse que nem eu... há trabalho com o quarto ano, então eu tive poucos dias que eu trabalhei com eles...e...tipo contato direto... Agora a gente está trabalhando, mas é de uma forma um pouco mais difícil, mas tu vai indo e eles vão fazendo as atividades. Só que eu...pra mim...pro meu...pra minha construção eu ia querer que fosse repetir o ano. Claro, muitos não vão querer, não vão gostar, perder o ano, só que se tu analisar o aluno também não vai ter apreendido muito. Da mesma forma como eu me sinto, que eu tive poucos dias ali, vamos dizer, nem tinha engrenado direito, e deu tudo isso, mas seria uma oportunidade de tu ir apreendendo mais.

Fernanda: Bom aí você resolveu fazer uma licenciatura em pedagogia e fez uma pós-graduação também, depois para anos iniciais?

Mariana: Sim, depois que eu fiz o concurso para educação infantil e anos iniciais nessa área eu também fiz minha pós. Acabei agora a poucos dias. Meu foi ótimo, mas...adorei! Estou pensando em fazer mais uma, mas vamos ver agora até tudo voltar ao normal, ou quem sabe...ou se eu igual vou me inscrever.

Fernanda: Que legal! Bom, e pensando agora na Educação Ambiental, que é um tema transversal e que está presente no currículo e na nossa prática docente, o que você pensa sobre a Educação Ambiental, de forma geral e também pensando na sala de aula.

Mariana: Bom, é um assunto bem relevante, bem interessante, porque tu precisa trabalhar, ensinar os alunos a cuidar do meio ambiente, a preservar, as matas e tudo mais... e que nem na escola a gente trabalha também, cada ano a gente faz...é feito que nem cada ano...a gente fez, pego os alunos, caminho no pátio, em volta da escola, na quadra. A gente ajuntou lixo, tudo que pode ser encontrado e que era lixo, a gente juntou e deu o destino correto. E também incentivou a plantação, o reflorestamento, plantamos árvores no pátio da escola e a gente vai trabalhando, com materiais recicláveis na aula de ciências também, algum conteúdo que tu pode ocupar. Porque sempre é interessante, tipo não descartar tudo, porque você pode reaproveitar, pode fazer joguinhos, pode fazer um monte de trabalhinhos com eles, tudo com material reciclado.

Fernanda: Bom e a escola em que você atua, a escola tem projetos de Educação Ambiental? E como é esse projeto, se todos os professores trabalham juntos? Como foi a construção desse projeto, se tiver?

Mariana: A gente acaba trabalhando, mas se tem....não....não temos projeto. Mas como eu disse, a gente acaba trabalhando na sala de aula.

Fernanda: Está bem. E já que na escola não tem um projeto de Educação Ambiental, mas como você já falou você acaba trabalhando a Educação Ambiental. E na sua disciplina, em que você atua, quais são as atividades que você consegue desenvolver, de Educação Ambiental, ou que você, então gostaria de fazer, que você pensa ser pertinente?

Mariana: Agora durante a pandemia, a gente fez um dia que eles tiveram que fazer um vídeo sobre o dia do meio ambiente, tipo fazendo uma atividade, plantando uma mudinha de árvore, de flor, qualquer coisa, ou limpando o pátio, ajudando.

Fernanda: Sim

Mariana: Eles gostaram.

Fernanda: Deve ter surgido muito coisa legal.

Mariana: Sim até na organização em casa, porque às vezes tu acaba querendo ou não... às vezes fica...às vezes não dá tempo de fazer...que nem o pátio tu dá uma ajeitada, e com essa atividade proposta, eles ajudaram. Muitos fizeram com as mães, plantar flores em potes de vasos, outros varrendo o pátio, juntando, ocupando as folhas das árvores lá para dar adubo para a hortinha.

Fernanda: Sim, nossa casa, nosso ambiente, é Educação Ambiental.

Mariana: Até tipo a casca a erva tudo serve como adubo na horta, você não precisa descartar assim, que nem nós da cidade muitas vezes acabamos descartando, vamos colocando pro lixo reciclável. Muitos usam também para horta, porque é um adubo mais natural do que tu ir comprar. Não sei se era isso.

Fernanda: Sim, fica bem tranquila, é isso mesmo, falar sobre o que você faz, o que você pensa a respeito. E pensando agora no currículo, a Educação Ambiental está presente?

Mariana: Sim porque todos os professores, a gente ouve, os outros professores comentarem que precisa orientar as crianças, fazer esse papel, esse trabalho, porque é muito importante e todos os professores acabam se envolvendo, não só eu na minha disciplina, todos ajudam e colaboram até pelo fato de manter a escola sempre limpa também, não ter lixo, papel de bala jogado. Às vezes eles compram os salgadinhos ou trazem de casa, embalagens...

Fernanda: E o Projeto Político Pedagógico da escola ele contém diretrizes para a Educação Ambiental? Porque agora a gente teve a BNCC, e a partir da BNCC a gente teve o referencial curricular gaúcho e a partir desse cada município fez o seu referencial, aqui eu não sei como vocês acabaram chamando. No caso então a Educação Ambiental ela está no PPP da escola? Por exemplo, na escola em que você trabalha, os professores se reuniram para rever o PPP, ou ele ainda é de algum ano anterior?

Mariana: A gente trabalha com o PPP atualizado, onde sentamos e analisamos e tudo mais.

Fernanda: Muito bom, então foi um processo coletivo, em que todo professor consegue fazer suas sugestões e ver o que precisa ser alterado. Bom, e na sua formação inicial da licenciatura em pedagogia, ou até na pós, ou inclusive considerando outras formações que você já fez... Você já teve alguma vez a temática da Educação Ambiental presente, nessas discussões de formação?

Mariana: Na faculdade, na graduação em licenciatura a gente trabalhou em uma disciplina, que a gente fez, muito material utilizando material reciclável para joguinhos.

Fernanda: Ah, faziam material específico, já para o ensino fundamental?

Mariana: Sim.

Fernanda: Bom, e como você avalia as questões desenvolvidas de Educação Ambiental tanto na escola, assim como também, o que você pensa a respeito, se você acha que está bom assim ou teria algo para melhorar (pausa)... Ou se estamos no caminho...

Mariana: Acredito que estamos no caminho porque é ali, na educação, que tudo começa, se o professor não se importa em trabalhar esse assunto... O que vai ser do futuro? É ali que tu começa, na escola, é ali que os alunos podem melhorar, ir aprendendo. Ah, porque o professor falou tem que poupar água, você vai escovar os dentes fecha a torneira, se você está tomando banho feche o chuveiro até se ensaboar. São pequenas coisas que às vezes o professor falando, as crianças aceitam melhor, do que às vezes os pais falando em casa, querendo ensinar. Eu me lembro muito bem do meu filho, quando ele vinha da escola para casa e dizia: mãe nós aprendemos hoje que nós temos que poupar água, senão vai faltar água para nós tomar e fazer comida... Porque a professora, falou! Então é muito importante a escola, o professor, esse contexto, a gente trabalhar com os alunos essa questão dos cuidados com o meio ambiente.

Fernanda: Sim, e agora em nível mundial, vamos dizer, o que você pensa, como está a Educação Ambiental?

Mariana: Eu acho que poderia melhorar ainda, porque o que está acontecendo agora com a nossa mata, as queimadas, claro ali a gente não sabe tudo do jeito que começou, ficam às dúvidas. Então, eu acho que poderia ter mais projetos até pensando aqui no nosso município também, por exemplo, os passeios públicos, olha há pouca quantidade de árvores que têm nos nossos passeios, o que tinha estão tirando, porque agora então tem um projeto onde analisaram tipos de árvores que podem ser plantadas nos passeios, para não estragar as calçadas. Isso é uma boa, isso já é de anos que a gente vinha observando dizendo que precisava de um plantio de árvores, porque só vinham tirando por diversos fatores.

Fernanda: Só tiravam.

Mariana: Se tivessem começado uns anos antes, eu fico pensando em como iriam estar agora, então qualquer projeto que eles fizerem (prefeitura), já vai ajudar, por exemplo, envolvendo o reflorestamento, enfim isso tudo é bom e podemos melhorar e é necessário melhorar.

Fernanda: Está bem, Mariana! Muito obrigada pela entrevista. Foi muito bom conversar com você, eu não sei se você tem mais alguma coisa que você queira colocar, porque que às vezes

não esteja na minha pergunta? Se você tem pode falar, algo que gostaria de salientar, porque às vezes a pessoa quer falar e eu não perguntei. Às vezes a pessoa fica esperando pela pergunta (risos).

Mariana: Acredito assim que não, às vezes, na hora assim a gente também não se lembra de tudo.

Fernanda: Não, sim tudo bem. Eu pergunto para valorizar a pessoa que está conversando comigo.

Mariana: Não, tranquilo. Eu espero que tenha alcançado os seus objetivos, porque às vezes eu fico assim, meu... o que eu vou falar, agora!

Fernanda: Sim entendo, às vezes, somos pegas de surpresa naquele momento.

PROFESSORA MILENA

Fernanda: Oi Milena tudo bem?

Milena: Oi Fernanda, tudo bem e você?

Fernanda: Tudo bem. Bom, Milena eu já falei um pouquinho sobre mim, antes mesmo de iniciar a gravação até, para você me conhecer, quem sou eu, o que eu estou fazendo. Então a minha pesquisa é sobre Educação Ambiental na Educação Básica, então já no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a minha pesquisa também foi sobre a Educação Ambiental na Educação Básica. Eu ainda não tinha sido professora efetiva de uma turma, agora neste ano que eu assumi um concurso como professora de séries iniciais, trabalho com o 1º ano alfabetização, então sempre me inquietou essa temática da Educação Básica porque eu não pensava em estudar, por exemplo, a formação de professores que é muito importante, só que eu nunca tinha pensado em estudar a formação de professores porque eu nunca nem sequer tinha atuado como professora... então como é que eu ia pesquisar, então não. Eu sempre quis pesquisar a atuação na Educação Básica, então foi um tema que sempre me acompanhou. E aí o meu problema de pesquisa é entender o que é isso que se mostra de Educação Ambiental Crítica e Transformadora nas escolas da Educação Básica. Então eu estou conversando com vocês professores, para ver o que vocês pensam, quais são as atividades, como é que isso é trabalhado nas escolas, enfim, um diálogo bem tranquilo. Você pode ir me relatando, é uma conversa mesmo e as perguntas elas são bem abertas, você vai perceber isso, elas não são assim, muito específicas, exatamente para deixar mais aberto e ampliado, e o professor vai falando o que ele tem, o que ele vai pensando na sua trajetória, enfim. Então para começar Milena, assim como eu falei de mim eu gostaria que você falasse um pouco de você para eu te conhecer também então, por exemplo, o que te motivou a ser professora há quanto tempo você trabalha, em quais escolas você trabalha, quais disciplinas você leciona, enfim, pode ser uma pequena trajetória inicial.

Milena: Você vai ver que sou híbrida, sou formada em artes visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), depois eu fiz uma especialização em história do Rio Grande do Sul, isso porque já na graduação... eu moro para fora em uma comunidade rural, considerada rural, tem uma pequena vila mas que deve ser maior que a tua cidade tem 200.000 habitantes mas ela é considerada rural, e eu sempre tive contato com campo, com as coisas de fora, lavoura, padrão de CTG, então sempre tive essa afinidade. Depois também, quando eu conheci meu marido eles têm uma tapera, como é que se diz, eles têm um campo lá fora e então de vez em quando tínhamos essa ligação com o campo. Então quando eu entro na Universidade porque eu casei bem cedo, casei com 17 anos vai fazer 25 anos que sou casada, eu também não acredito nisso ainda, ano que vem faremos bodas de prata, mas deu certo (risos).

Fernanda: Ah, que bom!

Milena: Quando eu entrei na Universidade eu já era casada e tudo, não lembro que idade eu tinha 22 anos ou 23 quando eu entro para a FURG, e aí quando os professores pediam para a gente trazer alguma coisa como, por exemplo, na aula de artes trás uma coisa que tu tens afinidade para desenhar, trás alguma coisa do teu cotidiano, eu levava objetos da lida... da lida campeira, levava um relho levava um manto, e aquilo causou muito estranhamento nos meus professores e nos meus colegas, esse estranhamento me motivava cada vez mais a levar cada vez mais estes objetos, cada vez mais eu levava isso. Bom, aí terminei a graduação, meu orientador foi Nito Fagundes do Galpão Crioulo, o meu TCC foi um repin na verdade uma performance, porque o repin é uma performance que acontece. Cheguei a cavalo no Galpão Crioulo com uma banca na rua, foi uma coisa inusitada, eu fiz todo um trabalho na linguagem

do desenho, fiz vários trabalhos na linguagem de desenho, trazendo sempre as questões da lida campeira, objetos da lida campeira que eu colocava em frente a algum espelho e desenhava aquele objeto em um reflexo, e aí eu perguntava então no TCC “Bom, se aquela imagem, aquele reflexo que é uma imagem invertida do objeto”, então a gente pode perguntar na sociedade em que a gente vive quem é que conduz quem, quem comanda quem, esses questionamentos aí. Isso me levou a fazer uma especialização em História do Rio Grande do Sul, aí eu fiz uma especialização Rio Grande do Sul, História, Sociedade e Cultura essa foi minha especialização, aí ali, também causava estranhamento porque eu trazia essas temáticas para trabalhar, mas nessa especialização eu trabalhei com a linguagem fotográfica, já parti para a fotografia. Depois logo em seguida eu entro no mestrado, aí digo que enganei a minha orientadora neste mestrado porque nisso a FURG estava começando, isso que a gente está vivendo agora a pandemia, remonta muito essa época porque isso era 2008 eu acho, 2007 ou... 2008, a FURG estava começando com a... universidade aberta do Brasil, estava começando, e aí teve seleção para tutor, eu lembro que fiz uma prova para ser tutora. Então eu fiz parte da equipe da FURG, da primeira equipe de tutoria dos primeiros cursos de graduação que teve na FURG, eu trabalhei no curso de administração de empresa, depois eu trabalhei com mídias na educação, então eu disse que enganei minha orientadora no mestrado. E eu entrei no mestrado para trabalhar com a educação a distância, isso que eu queria trabalhar, eu lembro que o meu projeto de mestrado... ele mudou oito vezes, começou com a educação a distância depois ele foi para várias coisas, mas nisso, nesse meio tempo, porque na vida da gente cada hora tu estás fazendo uma coisa, eu comecei a ser professora substituta na Universidade, na FURG. E aí eu estava dando aula de fotografia que é a minha paixão, eu já tinha trabalhado com ela na especialização, e aí acontece um episódio muito inusitado na minha vida que eu conto na minha tese porque eu acho que ali, sabe quando a ficha cai? Ali a ficha caiu. A minha avó nasceu em Tavares, é um município perto aqui, atravessa para São José do Norte atravessa de lancha, e a minha avó veio morar em Rio Grande aqui na Quinta também nessa comunidade rural em uma chácara aqui, quando ela estava grávida da primeira filha dela ela foi para Tavares para ter o bebê perto da mãe dela e ela passou muito mal no parto e eles tiveram que chamar ajuda, e naquela época a única ajuda que eles conseguiram... alguém foi a cavalo no farol da marinha que tem em Tavares e pediu ajuda, sabe um lugar que não tem recurso, um lugar remoto e eu lembro e digo até hoje que isso deve ter sido o acontecimento do século em Tavares porque quem socorreu a minha avó foi a marinha, e eles mandaram um avião, então a minha avó contava que tiveram que derrubar uma cerca, uma estrada para que o avião pudesse pousar aí o avião pousou, resgatou a minha avó e trouxe para cá, só que, o que aconteceu, depois disso minha avó teve mais quatorze filhos ela não se assustou nem nada disso mas têm parte desta história que a gente não conta, aí a minha avó sempre com aquela vontade de voltar para lá, mas ela nunca mais voltou para lá, ela nunca mais foi para aquele lugar e isso era muito triste porque ela ficava sabendo através do rádio que um irmão tinha falecido, não tinha telefone também. Daí quando ela fez 80 anos ela tinha se aposentado, custou muito para se aposentar, então como ela estava aposentada ela tinha um dinheiro, ela resolveu juntar a família e levar até Tavares, na época era a estrada do inferno, não tinha estrada asfaltada era estrada de chão e a família da minha avó hoje é quase cem pessoas, imagina, quinze filhos e vai somando com os bisnetos. E a minha avó foi até lá, a gente foi... eu fui nesta viagem e aí ela chega em um lugar que era e eu tenho esse registro, estou te contando isso porque isso tem tudo a ver com a questão de Educação Ambiental e é de onde eu escolhi e acho bem importante, a gente foi em um lugar onde minha avó cresceu na casa da mãe dela e eu tenho uma foto disso e, eu sei a história da foto porque foi eu quem tirou a foto, eu tenho uma foto da minha avó olhando para o que sobrou do alicerce da casa porque a casa não existia mais e ela não tinha mais ninguém, ela não tinha mais nenhum irmão vivo, era só ela, inclusive os sobrinhos que ainda estavam lá quando ela foi era ainda aquele acontecimento “uma tia” que eles nunca tinham nem visto ela, conheciam essa história toda do avião mas era aquilo, minha

avó era quase uma popstar lá em Tavares e daí então nesse momento, eu digo isso na tese, através dos olhos dela foi que eu vi o quanto essa relação de pertencimento ela é pertinente e o quanto essa relação de pertencimento é potente para a Educação Ambiental, porque a minha avó ela ensinou a gente a gostar de um lugar da memória dela, que só existia na memória dela. Quando a gente chegava sempre escutava histórias sobre Tavares, mas eu nunca tinha ido lá, então eu não tinha essa relação de pertencimento desse lugar, não existia essa relação, mas esse lugar era e é importante para mim até hoje. Bom, então no mestrado eu resolvi que eu iria pesquisar sobre essa relação de pertencimento, então como eu estava dando aula de fotografia eu pedi para os alunos lá da FURG fotografar cinco locais e aí eu realmente nessa época eu relacionava pertencimento com lugar, só mais tarde eu fui fazer outras teorias, mas eu pedi para eles fotografarem cinco locais de pertencimento, mas nisso eu dei outras pistas como: “Eu Milena professora, posso tirar uma fotografia de uma caneta porque eu me sinto pertencente a profissão a docência e a caneta nesse momento representa me representa isso, então falar isso para os estudantes de artes você imagina! Então veio foto de esmalte, veio foto de sapatos, foi muito legal isso. Nisso eles fizeram uma produção que a gente chamou aquilo de... eles fizeram como se fosse um mapa mental com aquelas fotografias, na verdade eu acabei não usando, na época eu não tinha condições, fiquei com medo de usar aquelas produções como dados e aí então eles fizeram essas produções com as fotografias deles, escreveram algumas palavras e escreveram uma narrativa depois disso. Então eu analisei a narrativa e isso foi meu trabalho de mestrado. Bom, aí eu comecei com ATD e depois eu parti para o discurso do sujeito coletivo, então eu analisei duas vezes os dados, mas isso foi primordial para o que aconteceu depois, e aí então eu descobri já no mestrado que quando eu falava lá na graduação que eu trazia os objetos da lida campeira, trazia aquele universo, na graduação eu falava em taylorismo, porque taylorismo é o amor pela terra, o amor pela gleba, é isso. Mas é uma coisa poética nada de científica, mas eu descobri isso quando eu já falava lá na graduação de todas essas coisas, na verdade, eu já estava falando de pertencimento embora a palavra pertencimento não fosse uma coisa, um termo que fosse usado, ele estava começando... a se falar sobre, não era tão potente. Aí eu entro no doutorado e o doutorado ele parte dessas questões que eu descobri lá no mestrado, as relações de pertencimento. No doutorado então a minha pesquisa é parecida com a tua porque na verdade daí eu entro para o município, vou dar aula no interior tive que dar aula de artes lá longe, aí naquela época há dez anos atrás não existia livro didático para artes, aí eu sempre disse: “Eu não sou uma pessoa que é adepta a “não acho que seja uma bíblia, não é nada disso, mas por vezes que é o que está acontecendo agora, hoje de manhã ainda estávamos discutindo isso, para os alunos que não tem acesso a internet eles irão receber material impresso e eu disse o que... o quanto as aulas de artes são prejudicadas porque quando você dá um material, uma imagem preto e branco, porque não vai conseguir imprimir colorido para todo mundo, vai ter que ser preto e branco, aí olha agora a importância do livro didático que era para estar lá e não está porque eles não têm, essa escola que estou trabalhando não tem, e nesse momento é uma ferramenta bem importante. Bom, eu vou para o... vou dar aula lá no Taim e aí começo a me debater com essas questões, como mostrar uma imagem se não tem como imprimir para todo mundo? Eles não têm livro, bom, eu posso passar no multimídia no Power Point, mas isso para mim nunca me contentou porque passar uma imagem no multimídia significa que eu vou passar aquela imagem, no meu tempo, e o aluno talvez queira voltar e olhar de novo e eu vou passar porque não vou saber que ele quer olhar de novo. E aí nisso, porque tudo acontece junto na vida das pessoas, eu fui trabalhar como professora pesquisadora em um edital da FURG e aí tinha que pesquisar materiais, criar materiais e aí eu fui fazer um curso de Web Design para me auxiliar nesse trabalho que eu tinha que desenvolver, não no ambiente virtual inteiro, mas eu tinha que saber lidar com as ferramentas, é um série de lacunas que faltou lá na minha formação porque não era da minha formação, desenvolver um programa de computador não é uma coisa que eu vou aprender nas artes, mas eu precisava disso para

trabalhar. Bom, eu tinha que desenvolver o produto, desenvolver o site no final do curso do Senac, e eu conversei com um tio que eu tenho aqui que tem uma lancheria aqui, onde eu moro e a primeira coisa que eu pensei foi: “Eu vou fazer um site para o meu tio e está resolvido” aí um dia eu estava em uma palestra, um evento ou em um congresso não sei bem o que era mas aí... caiu aquela ideia assim como uma bomba, “Ah é isso que eu vou fazer” eu inventei um ambiente virtual porque lá não tinha internet, aí eu inventei um ambiente virtual, instalei em todos os computadores lá do laboratório de informática, eu tinha todas as imagens que eu queria mostrar para eles, eu tinha todo o material ali escrito, estava ali o material. Então, foi lindo, eles adoraram e daí nas aulas de artes eles saíam da sala de aula, eles iam para o laboratório que não era usado, porque não tinha internet, só os computadores. E aí as aulas de artes eram ali na frente dos computadores, mas aí tinha umas coisas que me incomodavam porque na verdade eu estava trocando o quadro porque eles achavam que tinham que copiar tudo, então eu estava trocando o quadro pela tela do computador, então eles copiavam e eu pensava “Mas não é para copiar tudo” mas claro, crianças às vezes não entendem, aí eu dizia lê e escreve só o que você entendeu, mas não adiantava alguns copiavam, mas eles adoravam. E aí eu tinha algumas galerias virtuais que eu colocava os trabalhos deles nestas galerias, ah e daí aquilo ali era o máximo, toda a escola via foi muito legal. Então com esse ambiente embaixo do braço eu fui fazer o doutorado em Educação Ambiental, na entrevista eu apresentei o ambiente e disse “Tá, então agora está na hora desse ambiente virtual que eu criei sair do Taim para o mundo” porque ele ficava só ali, só nos computadores da escola, ele era offline, hoje ele está disponível, eu e a Beth temos o registro de patente, porque é registrado. Agora eu estou enfrentando uns problemas porque ele foi desenvolvido para ser aberto no computador e hoje a maioria das crianças usa smartphone até eu uso, então eu “pequei” por conta da minha vaidade, porque o que aconteceu? Como não tinha livro eu inventei que todo material didático que tinha ali que são 19 livros e 19 jogos todos os livros você tem que folhear, a capa dura, que faz barulho quando folheia, só que aquilo ali é uma tecnologia que está extinta, ele é em flash e agora flash só vai funcionar até dezembro, então agora estou com esse problema vou ter que arrumar aquilo ali. Enfim, ele foi um sucesso muitos professores usaram, e ele parte sempre em todos os conteúdos desde a pré história, ele parte do que tem no Rio Grande, ele começa por Rio Grande, então se eu for falar de Barroco primeiro na Catedral São Pedro que foi erguida estilo Barroco Colonial Portuguesa para depois fazer o link com o Barroco que aconteceu na Itália, se eu for falar de pré história eu vou falar primeiro da Cerâmica Vieira que é o que tem no Centro Municipal de Arqueologia para depois falar em Lascou, para depois falar em Altamira na Espanha. Mas começa por aqui, porque nesse percurso todo eu fui fazer o doutorado sanduíche, eu fui para a Espanha e aí eu tive um problema sério porque o meu sonho todo, era ir para a Espanha e eu nunca me preparei para ser uma experiência ruim aí é o que eu te falei lá no início, eu casei muito cedo com 17 anos, então eu saí da casa do meu pai e já fui ser casada, nunca nem morei sozinha e eu saio daqui com um sonho de conhecer, de ver os museus, de ver as obras, de ver as coisas, de estudar, de conhecer as pessoas e chego lá e me deparo com uma realidade completamente diferente daquilo que eu pensei, eu tive um problema sério de depressão. Resumindo, eu tive que voltar, eu interrompi tudo, tinha todos os laudos médicos fui ao pronto socorro várias vezes lá e tal, não tinha como estudar. Eu regressei para Rio Grande eu fiquei um mês em Rio Grande e aí o meu marido voltou comigo, foi para a Espanha comigo para mim conseguir terminar o doutorado sanduíche. Lá a minha orientadora ela disse assim “Milena pode ser que no Brasil seja diferente mas aqui se tu conseguires conversar com um professor, conseguires uma entrevista tu fica feliz porque é muito difícil eles não abrem... eles não sei o que” e aí eu perguntei para ela “Mas professora eu posso ir eu na escola, posso me apresentar para o professor lá na escola, posso tentar conversar com eles na escola, professora?” e ela disse “Fica tranquila, podes ir” aí eu fiquei em Santiago de Compostela, o meu doutorado durou 6 meses ao invés de durar 8 meses como era combinado, ele durou 6 meses. Em Santiago

de Compostela têm seis centros de ensino secundário que é o que equivale mais ou menos aos nossos anos finais, porque lá é um pouquinho mais, esse ensino secundário ele vai até a metade do nosso, é diferente. De dez centros de ensino secundário eu fui recebido em seis, nesses seis eu fiz doze entrevistas e ela não acreditava “como é que tu conseguiu isso?” eu disse “Não sei, acho que eu sou brasileira já chego rindo, já chego abraçando, as pessoas já gostam de mim e a coisa aconteceu. Então eu volto da Espanha com esse ambiente virtual pronto, já estava disponível para os professores usarem aqui, com o curso dos professores aqui usando esse ambiente virtual, com doze entrevistas de lá e aí eu resolvi fazer mais 12 entrevistas aqui. O meu doutorado... as pessoas dizem assim “Ah, o mestrado passa muito rápido porque são só dois anos” passa mesmo, ainda mais eu que mudei oito vezes de projeto (risos). Pisquei e já estava ali. Mas o meu doutorado o tempo foi curto para tanta coisa, eu fiz muita coisa mesmo, mas assim, não me arrependo de nada, faria tudo de novo exceto ter ficado doente mas, eu já me perdoei mas não foi culpa minha eu fiquei doente, eu sou uma pessoa que sempre vai até o fim, eu não desisto das coisas, eu me comprometo com uma coisa eu vou fazer aquilo, se tu combinar comigo a um mês atrás “Milena a gente tem uma entrevista às cinco da tarde” tu não vai precisar me falar dia 24 que a gente tem uma entrevista às cinco da tarde, eu sei que eu tenho uma entrevista então eu vou estar ali mesmo que tu não fale mais comigo o mês inteiro, eu vou estar ali. Então eu não admitia que eu tinha me boicotado desta maneira, eu me sentia a pior pessoa do mundo mas, hoje eu entendo “Não, eu fiquei doente e isso é uma coisa que a pessoa não escolhe, aconteceu infelizmente” poderia ter aproveitado mais, poderia ter ficado mais, isso eu me culpo mas infelizmente isso foi um problema mesmo, só com muito tratamento para conseguir superar mas, fiz tudo o que tinha que fazer até mais do que era esperado, era para fazer uma entrevista e eu fiz mais, fiz vários cursos quando estava lá, cursei disciplinas lá na faculdade de Santiago de Compostela, eu fiz aquilo que eu me comprometi a fazer. O problema foi o período que eu cheguei lá, eu cheguei lá em maio, dia 08 de maio, o meu projeto era para o dia 08 de maio e eu cheguei lá dia 08 de maio, logo em seguida que eu me acomodei já fui procurar a orientadora e diz a orientadora para mim “Mas o que tu estás fazendo aqui agora? Eu estou te esperando só em setembro, tu podes vir só em setembro que eu não tenho como te ajudar agora. Então eu sou uma pessoa que estou fazendo muita coisa agora, muita coisa mesmo, esse ambiente virtual novo, o que eu fiz para o Taim é como a gente faz aula, eu vou lá pego um texto daqui, um texto dali, por vezes, a gente coloca a fonte, por vezes tu te esqueceu de onde tirou aquele parágrafo, eu fiz um ambiente que era para mim, esse do Taim. Esse que é do doutorado que é o produto do doutorado esse eu não posso, esse ou eu reescrevo tudo, faço novamente o texto porque eu vou publicar isso porque vai estar disponível para todo mundo, então só esse material didático foi mais de 1.000 páginas, ele é toda história da arte da pré-história, arte contemporânea sempre passando pelo Rio Grande, tudo o que o Rio Grande tem, é um material muito rico, muito legal e me deu muito trabalho e não é a tese, não entrou na tese, então eu tinha toda a tese para escrever. Foi muita coisa, acabei fazendo muita coisa. Mas era breve o que tu tinha pedido, né!? Não foi nada breve, desculpa!

Fernanda: Não, não tem que ser breve. Porque têm pessoas que falam meia hora, teve outras que falaram duas horas e assim vai indo, depende muito das pessoas, então, eu deixo aberto.

Milena: É, mas aí na hora de transcrever isso te dá um trabalho (risos).

Fernanda: (risos) é verdade, mas isso faz parte.

Milena: Quando eram essas na Espanha mesmo, eu filmava, porque claro, meu espanhol é o básico do básico, então eu pedia para filmar, porque às vezes um gesto me ajudava a decifrar o que a pessoa estava tentando me dizer. Então eu filmava tudo, tenho tudo isso gravado em vídeo ainda, é um peso os arquivos, mas foi muito legal!

Fernanda: Ah, que legal! É, realmente deve te ajudar na hora da degravação, ainda mais por ser espanhol. Mas fica bem tranquila quanto ao tempo, porque eu estou disponível, tenho todo esse tempo. Bom, você só precisa me falar ainda em que disciplina você atua hoje, por exemplo, você trabalha na SMED ou trabalha em sala de aula?

Milena: Então, eu tinha uma matrícula, eu entrei para a prefeitura, então em 2009, eu sempre trabalhei com a educação desde a época da graduação, sempre trabalhei junto com a escola, trabalhava no Caíque, tinha uma oficina de arte reciclagem no Caíque trabalhava lá, trabalhei no projeto Integração, dava aula de teatro, sempre trabalhei. Em 2008/2009 eu fui ser professora substituta na FURG e aí em 2009 eu fui chamada no concurso da prefeitura, então eu atuo na prefeitura como professora desde 2009 até 2017, aí então eu trabalhei no Taim.... Trabalhei no Taim, depois comecei a trabalhar na EJA e aí eu digo assim que eu aprendi a ser professora de verdade na EJA, sobre tudo assim, porque lá no Taim, eu posso te mostrar eu tinha galeria, eu tinha uma metodologia que era assim, a gente fazia os trabalhos e depois dos trabalhos prontos colocava todos eles no quadro eles votavam em uns quatro, os alunos escolhiam quatro trabalhos, eu escolhia mais um e esse mais um que eu escolhia eu tentava ver a evolução desse aluno. Esses cinco trabalhos iam para a galeria da escola que era no refeitório e aí eles ficavam tempo ali expostos. No final do ano eu fazia a festa dos artistas, eu comprava uma lembrancinha para cada um, como saia décimo terceiro, eu comprava os estudantes, para ser bem sincera eu comprava os estudantes (risos), mas as produções eram maravilhosas, trabalhos lindos. Têm um que é uma releitura do Van Gogh que eu tenho ainda, eu guardei para mim, que eu pedi para eles usarem um elemento inusitado e do contexto deles e eles fizeram um trigal de Van Gogh com arroz porque a comunidade deles toda lá do arroz é compradora de arroz, então eles trouxeram, aquilo me arrepiou, sabe? Trabalho lindíssimo muito bonito e eu tenho guardado até hoje porque aquele eu vou colocar na parede. Mas eu fui trabalhar na EJA, e quando você chega na EJA para trabalhar, ali que eu aprendi, eu digo assim, eu nunca fui má professora, pelo menos é o que eu penso porque pelo menos os meus alunos, meus colegas sempre tivemos uma boa relação e os trabalhos excelentes, então se você fosse medir a qualidade do professor pelo trabalho que é produzido eu tirava nota dez. Mas essa metodologia que eu tinha no Taim não funcionou na EJA, não funcionou nem um pouquinho, porque vais tu pedir para um cara que virou concreto o dia inteiro, que fez uma lage, ter que chegar de noite e fazer um trabalho e pintar com lápis de cor, ele não vai fazer. Ali eu tive que me reinventar como professora, foi ali que eu aprendi realmente a ser professora porque agora, hoje, eu valorizo muito mais o processo inteiro do que o trabalho final, o trabalho final pouco importa, claro, que se for lindo igual aqueles eu fico feliz mas, o prazer, porque qual é a finalidade da arte na sala de aula? Se não for para o sujeito pensar em si mesmo, se expressar e melhorar como ser humano, ela não tem finalidade nenhuma. Mas isso lá no Taim, para mim isso não funcionava, porque eu não pensava assim, eu digo assim, até na época tinha a lista de recuperação de matemática, a lista de recuperação de artes, e a lista de recuperação de artes só perdia para a lista de recuperação de matemática. A lista de recuperação de artes era maior do que a lista de recuperação de português, mas não porque eles não foram, porque eles não entregavam o trabalho, porque o trabalho não estava muito bom, eu era muito exigente. E aí eu fui trabalhar na EJA aqui perto da minha casa, eu mudei completamente, ali eu mudei completamente, ali eu entendi “Não, não é isso que eu quero para mim” nem quero ser mais aquela professora do Taim. Bom, aí em 2007 eu fui convidada para trabalhar na secretaria e eu fui para a secretaria para trabalhar com Educação Ambiental porque não tinha ninguém lá para trabalhar com Educação Ambiental, então eu fui convidada para ir trabalhar lá. Só que quando eu cheguei na secretaria também não tinha coordenadora da EJA, não existia a pessoa, não tinha quem colocar, então pediram, como eu já tinha experiência com a EJA, já era professora da EJA, tinha me encontrado na EJA “Milena, talvez tu vais coordenar a EJA, mas não deixa a Educação Ambiental de fora” então eu acabei acumulando duas funções. Só que a EJA, eu sempre disse, eu era só professora eu

nunca tinha estudado sobre EJA, EJA não foi o meu campo de estudo, não foi nada disso, mas eu topei o desafio de trabalhar na EJA e, nisso eu fiz outra graduação, eu fiz pedagogia. Aí era curso de segunda licenciatura em dois anos, mas era presencial e aí nessa época eu era coordenadora da EJA, mas trabalhando ainda com a Educação Ambiental. Então eu comecei sozinha, não tinha mais ninguém na Educação Ambiental para trabalhar comigo. Em 2018 vem mais a Karine que ingressa no programa também de Educação Ambiental e o Bred que está fazendo doutorado agora em Educação Ambiental, entraram em 2018 para trabalharem comigo. Aí a gente montou um super projeto, muito legal. Bom, aí em 2019 a gente montou um GT (grupo de trabalho) de Educação Ambiental na SMED e aí a gente tinha a ideia de fazer as conferências, a gente fez, ano passado, a primeira conferência. Só que aí eu disse “Eu abro mão de ser coordenadora da EJA, não quero mais porque eu não tenho como ficar nas duas frentes de trabalho” porque as duas coisas demandam muito. Então, desde o ano passado eu trabalho na SMED com Educação Ambiental, hoje eu estou no núcleo de tecnologia em função do ambiente, entendo um pouquinho de tecnologia então me chamam para fazer algumas coisas, mas eu coordeno, não gosto de dizer que eu coordeno eu digo assim que o nosso GT é autogestionado, mas o dever me chama, então Educação Ambiental é a Milena, então é mais ou menos assim. Vamos dizer que coordenar é uma palavra forte e, liderar é mais ainda, eu sou representante do GT de Educação Ambiental da SMED e, no início deste ano então eu passei no concurso da prefeitura, no último que teve e eu fui nomeada então a segunda matrícula e aí eu fui convidada para trabalhar na escola de Belas Artes Heitor de Lemos que é uma escola diferenciada, só de artes mesmo, é do turno inverso, a criança estuda de manhã na escola do município e de tarde vai ter aula de artes só de pintura ou só de desenho nessa escola. E aí estou trabalhando também na escola Mate Amargo com os anos finais, estou dentro do estágio probatório, tem que ter turma regular para fazer o estágio probatório então, eu disse, eu nunca escolhi um pior ano para estar em três frentes de trabalho, isso quer dizer que eu tenho três vezes reuniões, tenho planejamentos de três coisas que são completamente diferentes. Eu digo que foi o pior ano que eu escolhi para estar correndo para lá e pra cá porque embora eu não esteja fisicamente nestes três espaços, virtualmente são três espaços, três demandas bem diferentes de trabalho, então enfim, hoje esse encontro contigo é o quarto compromisso do dia, a vida no momento está assim.

Fernanda: É verdade, e a demanda em si parece que aumentou muito. Porque eu vejo por mim também, as coisas parecem, você olha um dia e “Ah, nesse dia eu não tenho muita coisa” e é como você tem dito, a demanda chega, a entrevista até conseguirmos marcar, e aí já aparece, já aparece uma reunião, já aparece uma palestra, então é desse jeito.

Milena: Vê se você consegue enxergar aí (mostrando a agenda).

Fernanda: Ah é, consigo. E eu adoro, me organizo assim também, um calendário em quadrados, onde eu vou escrevendo tudo, aí chegou um dia a Cláudia para mim “Fernanda..” assim de um jeito que até eu fiquei preocupada, falei “O que foi?” e ela “Olha só o nível da tua orientadora” ela tinha impresso uma folha do jeito que eu fazia, inclusive essa agenda quem me deu foi ela porque eu era adepta dos calendários, eu mesmo fazia a minha agenda, eu fazia o mês e dividia tudo por quadrados com os dias entre os espaços, igual você me mostrou, e eu tenho aqui, eu escrevia tudo o que eu tinha porque eu acho que é uma forma muito mais fácil de me organizar do que ter a agenda separado por muitos espaços, eu tenho assim também, porque eu preciso ver o mês inteiro, preciso de uma visão mais geral.

Milena: Ah sim, aí você olha tudo.

Fernanda: Exatamente.

Milena: E às vezes tem uma coisinha de nada alí, né! Um dia a formação do educar, ah tá é isso, neste dia foi isso.

Fernanda: E aí eu vejo tudo, vejo o mês todo, também faço isso.

Milena: Esse aqui foi muito engraçado porque o ano passado, esse aqui ele é feio mostrar porque ele pegou uma chuva e molhou. No final do ano passado a gente fez a conferência, a gente fez formação de professores durante o ano todo, por isso que eu saí da EJA inclusive, porque durante uma vez por mês eu me encontrava com os professores da rede, a gente tinha um grupo com quarenta professores, os professores queriam fazer a conferência. Então no final do ano passado eu fiz um planejamento para dar de presente de fim de ano, mas acho que foi o presente mais inútil porque, eu estou usando, mas eles eu não sei e eu fiz todo ele em aquarela, eu sei que está feio para ti ver porque ele molhou, mas é assim são umas ondas.

Fernanda: Ai, que lindo!

Milena: Janeiro não tem nada, por exemplo, fevereiro uma máscara de carnaval, ficou lindo, mas acho que foi um presente muito inútil porque ninguém deve ter usado.

Fernanda: Não, alguém deve ter usado.

Milena: Aqui, setembro que é Dia da Árvore, novembro negro.

Fernanda: Eu teria amado!

Milena: É, ele está lindo, mas eu acho assim bha, não sei se eu faço outro, ou se eu repito esse, os mesmos desenhos? Pode ser! Me deu bastante trabalho porque eu pinteí tudo em aquarela, cada mês em aquarela, ficou lindo.

Fernanda: Ficou lindo mesmo, parabéns. Lindíssimo trabalho, nossa! Bom, prof Milena, e sobre a Educação Ambiental pensando agora de maneira transversal, que ela perpassa toda nossa formação, nossa atuação enquanto docente. O que você pensa sobre Educação Ambiental? Qual é a tua opinião, de forma geral, assim podes pensar na escola ou de forma geral, global, é uma ideia tua, uma concepção tua, o que você pensa da Educação Ambiental?

Milena: Ela é extremamente importante, ainda mais se a gente parar para pensar, nesse momento que estamos vivendo, nesse momento pandêmico, quanto tem de importância na Educação Ambiental agora, o quanto é difícil de se trabalhar Educação Ambiental na escola, porque se você for parar para pensar, eu te digo isso em função até das conferências, a grande maioria dos trabalhos que são apresentados, quando falam em Educação Ambiental na escola a primeira coisa que as pessoas pensam é, primeiro já liga Educação Ambiental com ciências, e o que a Educação Ambiental têm a ver com artes ninguém sabe. Por que esse ambiente virtual de arte e Educação Ambiental? As pessoas não sabem, o que é isso? Então ela lida direto com Ciências. A primeira coisa quando falam de Educação Ambiental, pensam lá no lixo, ou reciclagem, qualquer coisa que ultrapasse isso, e aí quando eu começo a falar bom, eu trabalho com Educação Ambiental, eu trabalho com relação de pertencimento e, pra mim essa relação de pertencimento é... porque daí eu digo, o Brandão vai falar também mas, daí eu digo qualquer além do Brandão porque o Brandão fala em duas possibilidades, eu já falo em três, então a gente diz junto porque o Carlos Rodrigues Brandão esteve na minha banca e então agora a gente fala junto. Essas relações de pertencimento podem ter pelo menos três possibilidades e aí eu digo “É muito perigoso” e assim se você parar para pensar, depois que a Cláudia defendeu o trabalho dela, depois que eu defendi meu trabalho, o pertencimento virou a palavra da modinha, qualquer coisa “Pertencimento” mas, as pessoas falam pertencimento sem se dar conta e isso pode ser uma coisa muito perigosa. Se você pensar que pertencimento é o que me pertence, está tudo errado, no meu pensar. O pertencimento pode levar três possibilidades, existe aquilo que me pertence, que na minha concepção é errado, existe aquilo que nos pertence e aí nós poderíamos pensar “A minha cidade, o meu cassino aqui, minha vila” pertence a mim, pertence ao outro, mas existe então a terceira possibilidade que é essa que eu aprendi, então é essa que eu trabalho

que é o pertencimento ao qual nós pertencemos, é nós que pertencemos então, a perspectiva de Educação Ambiental que eu trabalho é nessa, é fazer com que o sujeito se dê conta que nada pertence a ele, a não ser seu patrimônio privado. Nós é que pertencemos a esse todo, e eu digo que isso é perigoso, porque se eu começar dizendo “Ah, eu moro em Rio Grande, eu pertencço a Rio Grande, Rio Grande é ótima e é muito melhor do que São Paulo das Missões” eu estou criando guetos quando eu digo isso, que esse é melhor do que o outro e aí existe toda essa questão de competição que é isso que a gente não quer na Educação Ambiental, e aí é que está a resistência de que a gente vai na contramão porque a gente vive em uma cultura dominante que te leva a que? A querer competir, a querer adquirir, a querer ter mais e, aí o Brandão também fala, ele pergunta “Que educação que a gente quer? A gente quer uma educação para a qualidade da vida ou para a qualidade de vida?” Para qualidade da vida para o Brandão seria essa relação de pertencimento a qual nós pertencemos. Agora qualidade de vida seria eu sem mais, porque a gente não é ingênua, a gente está em um mundo assim, eu preciso estudar mais, eu preciso passar em um outro concurso, eu preciso estar em outro lugar porque isso vai me levar a outros patamares então, eu não vou ser ingênua e dizer que eu não estou competindo, a gente está, eu preciso escrever um artigo, tenho que escrever um dossiê para a Educação Ambiental que vai até o final do ano, eu não estou brincando, vai mesmo. Tem um artigo agora que vai ser publicado, eu preciso mexer nele isso, além de compartilhar o conhecimento ele não deixa de ser uma competição, mas eu tento ser o menos competitiva possível, nesse sentido. Para mim a Educação Ambiental está muito inserida nisso, agora quando você pensa na Educação Ambiental na escola, nesse sentido que a gente está vivendo, período de pandemia que a instrução aqui em Rio Grande pelo menos foi e, a gente tem um documento desde o ano passado tem a BNCC e a gente construiu um documento Curricular do Território Riograndino que é uma BNCC adaptada para o território Riograndino mesmo, é um documento que não te traz conteúdo, muito pelo contrário, ele te trás habilidades e competências em uma forma de você tentar trabalhar de forma interdisciplinar que é coisa que não tinha acontecido aqui, aqui sempre assim, se existe um projeto esse projeto pode ser interdisciplinar, mas eu na minha aula de artes vou dar artes, professor de matemática na sua aula vai dar matemática. E agora o que está se pedindo e, aí eu não sei se é que a gente pode aproveitar algo disso, essa frase para mim me preocupa “Ah, se tem alguma coisa boa na pandemia, né!” Não sei, às vezes isso me preocupa porque na verdade eu não tenho quase nada de bom nessa Pandemia mas, aqui neste momento está se tentando criar um trabalho interdisciplinar mas, mesmo nesse trabalho interdisciplinar as pessoas, muitas, estão preocupadas com o que? Nono ano, eu tenho que preparar meus alunos para o ensino médio, eu tenho que dar conteúdo para preparar eles para o vestibular depois, e como é que eu dou o conteúdo? Às pessoas ainda estão preocupadas com isso, e olha o que a gente está vivendo, cadê a Educação Ambiental nisso tudo? Se eu não pensar hoje em uma educação no outro, para que o outro se mantenha vivo, para que eu me mantenha vivo, o que adianta eu preparar ele para o vestibular? Então isso é muito complicado, para mim a Educação Ambiental teria que estar muito mais inserida na escola, mas não mais nestas perspectivas assim, não que isso não tenha o seu valor, é claro que qualquer projeto da Educação Ambiental é super bem vindo, a gente agradece, mas eu acho que está em um momento de perpassar isso, porque já está antigo mas não pegou, sabe!?! O que pegou é isso ainda, vai falar em Educação Ambiental, vai falar em horta, vai falar em lixo e é nessa perspectiva de tentar perpassar isso que a gente vem trabalhando a Educação Ambiental, sobretudo na secretaria, sobre o que a gente fez ano passado. Em sala de aula efetivamente, o que eu posso dizer? É, até 2017 o que eu fazia era essas coisas muito mais sobre relação de pertencimento, eu tentava trabalhar nas aulas de artes, mas sempre sozinha nunca com muito apoio de outros professores. Sempre trabalhei a Educação Ambiental na sala de aula nessa perspectiva de pertencimento e aí eu levava meus alunos para o centro do Rio Grande, passeava, levava na biblioteca, eles nunca tinham entrado na biblioteca Rio Grandense, a biblioteca Rio Grandense têm cinco andares de

livros, mas também eles nunca tinham ido porque a escola que eu dava aula no Taim, ela fica a 60 Km do centro do Rio Grande então, eles vão muito mais quando eles saem, e eles quase nunca saem de casa, eles vão muito mais na cidade vizinha Pelotas, do que em Rio Grande, Pelotas fica mais perto, então eles não conheciam, então eu mostrava. Sempre trabalhei Educação Ambiental na escola com essa perspectiva de pertencimento, essas coisas de arte, de reciclagem chega me tirar do sério, eu sempre fico pensando era um objeto, porque às vezes as pessoas perguntam “Por que você não trabalha com arte reciclagem?” eu não condeno ninguém que faz, quer fazer faz, mas primeiro tu nunca pega um objeto sem gastar nada a mais para transformar ele em algo e, geralmente tu transforma ele em algo e ele vai para o lixo igual. Não trabalho assim, é muito difícil. Ah, vou trabalhar com alguma coisa de sucata, alguma coisa, mas não é meu foco de trabalho. O meu foco de trabalho com Educação Ambiental, na sala de aula, sempre foi com a relação de pertencimento, isso antes de 2017 já era assim, depois de 2017 eu entro na secretaria, então só esse ano de 2020 eu entro para a sala de aula e aí até agora eu vou dizer assim “Não deu tempo” porque eu tive.... no Mate Amargo, eu fui duas segundas-feiras e uma terça-feira, aí na outra terça-feira já entrou a quarentena e no Belas Artes nem chegou a começar, hoje foi a primeira aula virtual do Belas Artes, a minha garganta está ardendo um pouquinho porque eu falei bastante, estava com uma saudade de falar, parece que não né porque eu estou falando um monte contigo (risos), mas eu estou com uma saudade de falar. Conheci meus alunos hoje do Belas Artes, não tinha contato com eles ainda então, não deu tempo ainda, para mim ter sido professora da EJA e depois do doutorado é um divisor de água para trabalhar com Educação Ambiental, eu já trabalhava antes com o pertencimento, mas agora, claro a gente vai amadurecendo a gente vai mudando. Bom, teve um outro trabalho que eu fiz que me ajudou a pensar muito sobre a minha profissão, eu fui trabalhar como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fui para Brasília várias vezes, trabalhei em duas edições porque a gente avalia o livro antes de o livro ser comprado pelo MEC, a gente avalia o livro quando ele vem da editora e, ali tu tem que ver todos os conceitos, o que está errado, o que não está errado, aí eu já estava dizendo que eu virei o terror das editoras porque eu trabalhei duas vezes e nas duas vezes que eu trabalhei as duas coleções que eu avaliei, elas não foram aprovadas, mas porque eu sou chata mesmo, não isso aqui está errado, está errado mesmo, não vai! Mas esse é o papel da avaliadora, se tiver algum erro conceitual erro de conceito não pode ter. Esse trabalho também me ajudou muito a pensar e, aí eu disse quando começou as aulas “Esse ano eu vou fazer tudo diferente, eu não vou seguir linha cronológica, eu não vou trabalhar só com história da arte, eu quero trabalhar, tipo assim, um fio condutor, vou trabalhar assim o ser humano e aí eu vou pegar o ser humano e vou falar da pré história, vou falar do ser humano na pré história, mas vou falar também na contemporaneidade porque a minha linha vai ser outra, meu fio condutor, e eu quero fazer isso, isso pra mim é um desafio. Todos os planos, todos os cronogramas, todos os conteúdos programáticos eles são lineares e começa lá, sexto ano pré história, Egito, Grécia, Roma. Sétimo ano Idade Média, oitavo ano, Arte Contemporânea, e eu não quero trabalhar assim, não quero mais essa linearidade, eu quero trabalhar por temática, então vamos pegar o tempo, ah o tempo onde? É o tempo lá, é o tempo aqui. Agora nesse projeto que a gente está fazendo que é interdisciplinar e onde os professores estão tendo dificuldades, no 6º ano a temática que foi escolhida pelos professores e não pelos alunos, é a beleza do existir e aí eu fiquei pensando “Nossa como isso é amplo” a beleza do existir em artes, então isso é amplo demais. E aí eu comecei com a beleza do existir do ser humano e, quanto o ser humano registra essa beleza do existir durante a sua trajetória pela terra, comecei mostrando um pouquinho da pré história, aí já está o primeiro registro dessa beleza do existir, mas eu não vou seguir essa linearidade, mas sempre com as questões de Educação Ambiental, agora este ano ainda não, só na prática mesmo. Porque esse ano é um ano muito atípico.

Fernanda: É verdade! Bom, e na escola, nas escolas na verdade, porque você atua em mais de uma, as escolas elas têm algum projeto de Educação Ambiental que eu poderia vamos dizer, pensar assim que fosse um projeto guarda-chuva, por exemplo, em que a escola tem e todos os professores fazem parte, em que todos os professores trabalham juntos, existe um projeto assim consolidado, assim pela escola?

Milena: Olha, essa é uma pergunta difícil porque é como eu te disse, eu mal cheguei nelas agora então, e a gente está em um momento aqui em Rio Grande que a gente está revisitando o regimento e o PPP, eu não lembro qual dos dois documentos da escola que me mandaram para eu fazer alterações, assim, eu acho que foi o PPP e não tinha Educação Ambiental, eu vou te mentir agora, se depois eu puder te mandar essa informação eu te mando depois, porque eu realmente não lembro se foi o regimento ou se foi o PPP, mas foi um destes dois documentos e aí mandaram para os professores para os professores mexerem, fazerem alterações, colocar alguma coisa. E ali eu vi que não estava Educação Ambiental, então sugeri, coloquei “Olha, tem a lei tal que pode estar aqui, tem outra lei tal que vai estar aqui. Acho que isso aqui tem que mudar porque tem muito essa visão assim, o ser humano e a natureza, tem que mudar isso, o ser humano é a natureza, faz parte da natureza, a natureza que toma consciência de si, o ser humano não separa e quando você faz esse discurso está separando, não se faz mais”. É delicado para mim hoje nesse momento porque nestas duas escolas as pessoas não me conhecem, eu recém cheguei, se eu começar a mostrar muito, uma das escolas que eu estou trabalhando é uma escola problemática, é uma escola que não é nem aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, porque assim, a história do Belas Artes, ela era uma escola que era da Secretaria de Cultura, ela passa a ser da Secretaria de Educação há pouquíssimo tempo, quatro ou cinco anos então, era uma escola que não tinha nem regimento nem PPP, estão construindo isso aí. E aí então eu sei dessa história porque eu estou na secretaria, porque se eu fosse só professora eu jamais saberia disso, então eu sei, é muito complicado chegar lá e dizer “Não, temos que mexer, temos que fazer”, mas assim, essa semana mesmo eu tive uma reunião de orientação e aí eu perguntei para o pessoal da SMED “Como é que estão essas questões” queria saber porque eu estou participando, mas eu tenho medo de chegar e dizer “Não, eu quero fazer” porque parece que eu estou impondo, e na verdade eu quero fazer mesmo, mas eu recém cheguei então é muito complicado, é um terreno novo para mim e, é assim também no Mate Amargo. Então no Mate Amargo que é uma escola que já é estruturada, que é uma escola que já têm 60 anos, uma escola que agora no começo do ano a gente mexeu em um destes documentos que eu não vou lembrar qual, nesse sim eu fiz todas essas sugestões, mas na outra não. Então projeto consolidado de Educação Ambiental tem esse problema de não estar nem no regimento, nem no PPP. No Mate Amargo nesse momento o projeto interdisciplinar dos sétimos anos é sobre Meio Ambiente, mas também então, enquanto professora de artes eu estou trabalhando com Land Art que é uma arte ambiental, porque também é a primeira semana do projeto e começou agora, é essa a semana, a primeira atividade dos alunos foi enviada ontem quinta-feira dia 24 de setembro, semana passada foi só uma carta de aproximação, então vai ser a primeira semana do projeto que os professores escolheram, Meio Ambiente, eu fiquei neutra, eu nem sei se eles sabem que, eles sabem que eu sou da SMED, sabem que eu trabalho na SMED, que estou lá trabalhando, eu não sei se eles sabem a formação que eu tenho, eu nunca disse, claro que o diretor obviamente sabe porque ele pegou meu currículo, a direção eu sei que sabe, mas os meus colegas eu não sei se eles sabem que eu tenho essa formação, que eu trabalho com Educação Ambiental, porque, por exemplo, essa conferência que a gente fez ano passado a gente teve a participação de vinte... aí eu sou uma pessoa que sou péssima para número, se é mil eu vou dizer que é um milhão, eu confundo, não sei quantos zeros tem, número não adianta, número é horrível, então, eu não vou lembrar agora quantos a gente tinha, se eu não me engano, a gente ia ter vinte e três escolas participando, ou eram vinte e quatro e no dia foram vinte e três, nem o Mate Amargo nem o Belas Artes participaram da conferência ano passado de Educação Ambiental. E quando eu

chego na escola em março eu digo: Ah, porque teve a conferência ano passado. Aí... Ah, a gente tem um baita projeto de Educação Ambiental “foi o que me disseram, mas então porque não participaram da conferência então?” Pois é... a gente não ficou sabendo, a SMED não ficou sabendo qual era o projeto e a proposta da conferência ano passado, eu pedi para que todas as escolas elas olhassem o entorno, eu queria saber nessa conferência as problemáticas que envolvem o entorno de cada escola porque foi solicitado para mim lá em 2017 quando eu ainda estava sozinha, que eu sozinha escrevesse o Plano Nacional de Educação Ambiental e eu disse “Eu não consigo fazer isso sozinha” até poderia, eu posso copiar como foi sugerido também, posso olhar o plano de Sorocaba e tentar adaptar mas não é isso que eu quero fazer porque eu Milena conheço a realidade da vila daqui, eu Milena não conheço a realidade da Ilha dos Marinheiros, eu não posso escrever um Plano de Educação Ambiental para a Ilha dos Marinheiros. Eu não conheço a realidade da barra, eu não conheço a realidade do Cassino, então na conferência foi bem isso, quais são as problemáticas ambientais que estão envolvidas ali no todo, o que essa escola está enfrentando, então apareceu muita coisa, um trabalho muito bonito, a gente está montando o relatório final agora mas, por exemplo, essas duas escolas que eu estou trabalhando hoje nenhuma delas participou da conferência, então eu não sei as problemáticas ambientais que o Mate Amargo enfrenta, nem o Belas Artes. Acho que o Belas artes nem pensa que tem problemática ambiental, não é nessa perspectiva que ele começa, o Mate Amargo sim, então ele está preocupado, mas não chegou para mim então, não teria como te dizer nesse momento se tem um projeto consolidado em meios de Educação Ambiental, infelizmente.

Fernanda: Bom, tinha perguntado aqui “Quais atividades da Educação Ambiental...”, bom você já falou do que que você desenvolve na sua disciplina, o que você trabalha, a questão do pertencimento, e sobre a Educação Ambiental no currículo, como é que você pensa a Educação Ambiental na questão do currículo?

Milena: Então, eu acho que ela teria que estar bem mais integrada do jeito que está, por exemplo, se você vai analisar a própria BNCC, onde que ela traz Educação Ambiental? Ela deixou uma lacuna grande, a gente tem só as diretrizes para se guiar e a gente fez tudo que podia em relação principalmente ao documento curricular Rio Grandino, que foi o que a gente escreveu ano passado, a gente fez tudo para trazer ali e “Tá é uma entrevista eu posso falar isso que não vai sair meu nome” eu sei como é que funciona. E essa semana até no dia da entrevista contigo eu tive essa reunião de orientação que foi assim, de manhã eu participei da reunião de orientação dos anos finais e aí isso foi dividido, porque foi com as coordenadoras da escola, mas como elas são muitas eles dividiram em seis salas, então eu fiquei em uma sala com apresentação de seis escolas e aí eu não lembro se isso foi de manhã ou de tarde, porque de manhã foi com os anos finais e a tarde foi com as coordenadoras dos anos iniciais, mas a metodologia foi a mesma, elas foram divididas em salas e apresentar o que a escola está fazendo, como é que estão os projetos de metodologia ativa, como é que ela está participando e como é que está usando porque a gente não pode dizer assim, que seja uma cobrança, mas a secretaria está em cima, claro a gente construiu... A BNCC ela foi aprovada em 2017, o ano de 2020 é o ano de implementação, por lei temos que implementar a BNCC em 2020. Nós escrevemos o Documento Curricular no ano de 2019, então para nós pensar enquanto secretaria, eu digo, é que esses documentos sejam usados durante o ano de 2020. Então a secretaria tem solicitado às escolas ultimamente dizer quais habilidades estão sendo trabalhadas, só que você fala isso para um professor e o professor quase enlouquece, não, porque tem muitas habilidades, agora nesse momento acho que são 35 habilidades de artes dos anos finais, não sei porque é aquela coisa de número que te falei, não tenho certeza, porque elas são 10 competências, mas quanto às habilidades de artes eu não lembro, tem ainda das linguagens, então quando você mostra aquilo para o professor, o professor quase enlouquece quando você mostra aquelas habilidades, e aí eu digo assim “Calma, respira, e faz o exercício ao contrário, pega uma

atividade que você trabalha, qualquer uma” Aí eu vou dizer da minha área, eu vou lá dar aula sobre cores primárias, quando eu trabalho cores primárias eu vou olhar lá dentro do documento qual é a habilidade que dá conta de cores primárias porque vai ter isso, eu te garanto, então você não vai ter que pegar a habilidade e transformar em um conteúdo que é o que os professores queriam fazer. Você tem que pegar o conteúdo e tentar transformar ela naquela habilidade, a habilidade é muito maior do que o conteúdo e aí eu sigo dizendo que eu estou dando aula de arte e bizantina. Eu tenho a primeira habilidade lá que fala da arte da pré história, arte contemporânea, não está falando da bizantina, mas a bizantina ela está ali dentro então eu estou trabalhando aquela habilidade, eu não vou trabalhar uma habilidade em um exercício e em um conteúdo, a BNCC não foi pensada assim, a BNCC foi pensada justamente em habilidades, uma coisa muito ampla. Bom, aí eu me assustei quando eu vejo a seguinte frase, e aí eu participei da escrita do documento, esse nosso Riograndino, eu participei da escrita dele na Educação Ambiental, escrevi a parte da Educação Ambiental, escrevi junto com outras pessoas das habilidades de artes do primeiro ao nono ano, eu estava lá, anos iniciais e anos finais, eu escrevi junto com outras pessoas a parte das linguagens e as escolas nesta quarta-feira elas estavam apresentando os projetos interdisciplinares, e me mostra ali que eu não sei, que ela não me diz qual é a habilidade, mas ela pegou o texto da habilidade e jogou naquele slide, e aquele texto falava exatamente isso que eu estava comentando contigo antes que era o ser humano e a natureza e na mesma hora eu chamo a Carine que é doutora também em Educação Ambiental, trabalha comigo na SMED “Carine, você viu como a gente deveria ter olhado esse documento de cabo a rabo, porque os olhos de quem faz Educação Ambiental não ia deixar isso passar, mas para mim isso foi impossível, para mim foi impossível olhar o documento inteiro, eu me responsabilizo pela parte de Educação Ambiental, fiz a parte de artes, fiz a parte de linguagens, mas eu não olhei o documento inteiro e a pessoa não colocou o código da habilidade, e eu fiquei com vergonha na hora de perguntar Que habilidade é essa? Onde que está isso?... e separou completamente. Então quando a gente fala de Educação Ambiental dentro do currículo e ela me aparece com uma habilidade dessa, cadê a Educação Ambiental? Mas eu acho o seguinte, vou dar minha opinião sobre currículo mesmo, quando se fala que a Educação Ambiental não tem que ser mais uma disciplina, não tem que ser mais não sei o que, as vezes eu fico um pouco com o pé atrás com isso, eu entendo que a gente está em uma outra concepção justamente ser interdisciplinar, interagindo junto, mas eu acho que na formação de professores uma cadeira sobre Educação Ambiental é super importante porque a gente vê a diferença entre professores que tiveram isso na sua formação, e professores que nunca viram nada de Educação Ambiental, então eu acho que na graduação a Educação Ambiental é para ajudar justamente depois na construção do currículo porque se ele não teve e se ele não se desperta na área de Educação Ambiental, não vai fazer, vai ser uma coisa a mais e o cara vai... Ah, não vou fazer isso aqui, deixa para o professor de ciências, eu não vou fazer isso aqui. Eu acho que lá na graduação é extremamente necessário, uma cadeira, uma disciplina que fosse, eu digo isso porque eu tive na época da minha graduação em artes eu tive lá uma professora, mas porque ela era uma professora do programa, então eu tive esse contato com a Educação Ambiental, se não fosse por ela talvez eu nunca tivesse despertado para isso, porque ela me chamou, chamou todos nós. Para o currículo eu acho extremamente importante o professor ter uma cadeira que fale sobre isso e é claro a formação continuada que a gente faz ali enquanto GT de Educação Ambiental, uma formação continuada nesses encontros mensais com esses professores falando, mas assim é tudo muito delicado, eu estou louca para meter um texto lá de Maturana, louca para falar alguma coisa, trabalhar mesmo, e eles ainda vem com ordem e aí a gente vai, não pode né, porque tu estás em uma situação ali que tu tem, e aí que eu digo, a gente valoriza tudo que é feito mas a gente quer passar, a gente quer mais, quer evoluir e é isso. Acho que para o currículo esse trabalho que a gente desenvolve de formação de professores é extremamente importante, mas também a própria formação na graduação é também extremamente importante.

Fernanda: Bom, eu tenho uma pergunta ainda. Agora são 17:59 h às 18:00 h começava sua formação, certo?

Milena: Não tem problema, a gente termina.

Fernanda: Você prefere terminar?

Milena: Prefiro, prefiro.

Fernanda: Tá, está bem! Porque se não, a gente encerrava e terminava outro dia também. Bom, mas então para finalizar, como é que você avalia as questões, as atividades desenvolvidas de Educação Ambiental pensando então no nível escolar e depois você pode pensar a Educação Ambiental em nível global, como é que você avalia a Educação Ambiental?

Milena: Eu acho que enquanto professora as atividades que eu desenvolvi justamente em relação sobre pertencimento, em relação a fazer com que o sujeito se sinta, porque assim, eu acho que a relação de pertencimento ela está muito ligada com o cuidado, porque foi isso que a minha vó me ensinou lá atrás, ela gostava tanto de Tavares, ela pertencia, por mais que ela tivesse morado 60 anos em outro lugar, ela pertencia a Tavares. Então, ela tinha uma relação de cuidado com aquele lugar e aquilo ali para mim foi muito forte, muito potente, então ali me despertou “Pertencimento e cuidado tem relação”, mas o que precisa acontecer para existir pertencimento? E aí é uma coisa que eu vou dizer lá na tese: “Primeiro, primeira coisa: é preciso que o sujeito conheça, ninguém se sente pertencente a algo que não conhece, isso não existe, Brandão também vai falar isso. Segundo: É preciso que exista uma experiência significativa, significativa positivamente porque para que a relação de pertencimento aconteça daí o espaço ele pode se transformar em um lugar, porque espaço e lugar não é a mesma coisa, e quem me ensinou isso foi a Cláudia Cousin, espaço e lugar não é a mesma coisa, então claro, lugar ele se torna um lugar quando ele é lugarizado, quando ele é lotado de sentimentos, então eu acho isso bárbaro, o que eu fazia enquanto docente isso lá porque esse ano eu não tive oportunidade ainda, era super potente essas relações de pertencimento lá na escola. O que eu faço enquanto professora na SMED eu acho que é de grande validade, infelizmente, é que assim, se eu te disser que a conferência que a gente fez ano passado, a gente conseguiu mobilizar quase 200 estudantes, foram 47 projetos estudados e apresentados, foi um dia inteiro de debate, de escuta e de criança falando, a educação infantil falando da importância de preservar, as pessoas preocupadas com seu lugar ali, porque as pessoas vem aqui na Ilha dos Marinheiros, os turistas vêm deixam o lixo, colocam fogo, fazem churrasco não apagam, pega fogo, eu acho que isso foi extremamente importante, e de uma importância melhor ainda porque a gente deu voz para essas crianças, a gente deu a oportunidade delas serem ouvidas, eram elas que eram os delegados, você tinha que ver, a gente conseguiu isso, foi muito legal, a gente está vivendo em um período extremamente de crise na educação, não tem dinheiro para nada, mas a gente conseguiu camisetas, todas as crianças têm camiseta com mochila, aquilo deu um empoderamento para elas, que elas eram delegadas, elas estavam ali para falar sobre Educação Ambiental, sobre o seu lugar. Enquanto a atitude da secretaria é de extrema relevância, eu acho que esse ano a repercussão que a gente teve da conferência do ano passado foi muito boa, esse ano a conferência ela ia ser maior ainda do que ela tinha sido ano passado, infelizmente com tudo isso é impossível porque a gente não vê uma forma, não existe nada que vai substituir aquele momento que a gente teve ali, porque a gente teve vivências, as crianças viveram oficinas de manhã, debateram nas salas temáticas teve a grande plenária na parte da tarde, teve a leitura da carta do evento na parte da tarde com a presença do prefeito. As crianças entregaram carta para o prefeito, foi algo assim lindo de se ver e quando eu vi que deu tudo certo porque eu tinha que organizar oito ônibus, eu precisava pegar as crianças dos lugares, quando eu vi que aquilo deu tudo certo, quando o último ônibus entregou a última criança às 20:00 horas lá no Taim, lá no Albardão que é longe, aí eu relaxei, deu certo, foi uma coisa muito grande. Então, eu acho

essa atitude extremamente importante, em nível global eu posso te falar assim, antes do nível global, em nível nacional a gente está vivendo a gente está vivendo um retrocesso enorme que vai demorar muito tempo para se recuperar, se é que se recupera, eu não sou das pessoas mais pessimistas, o Brandão também me ensinou que a gente pode ensinar, tem gente que prefere ensinar pela catástrofe e pelo medo, eu como sigo essa linha de pertencimento a gente consegue ensinar pela beleza, pela estética e por aí vai. Então, eu acho que não vamos ser tão pessimistas assim, acho que em nível nacional a gente vive um retrocesso enorme na Educação Ambiental, muitas coisas acontecendo, desgoverno que aí está, e enfim, é triste de ver, mas qual experiência que eu tive, por exemplo, quando eu fui para a Espanha que eu fui estudar, a minha pesquisa era ver como as relações de pertencimento aconteciam lá nas escolas, lá no currículo, como é que o professor de artes trabalhava com Educação Ambiental, como é que ele trabalhava com essas questões de pertencimento e Educação Ambiental, e para mim isso está muito interligado. Para minha surpresa eles não trabalham muito com Educação Ambiental nas escolas, primeiro porque quando eu cheguei lá todos os documentos legisladores da Educação Ambiental eles já tinham vinte anos, então eles tinham uma lei orgânica que não mencionava mais a Educação Ambiental e eles diziam porque não mencionava mais, depois de vinte anos falando de Educação Ambiental não precisa mais falar, ela está impregnada. Mas eles têm uma outra questão lá, que a gente não tem aqui, a preocupação que eu pelo menos vi, a minha vivência vai dizer isso e a Espanha também, a grande preocupação principalmente da Europa é aquela coisa toda de egocentrismo é a mudança climática, essa é a preocupação porque eles vão ser atingidos por isso. Os problemas ambientais que a gente vive aqui não existem lá porque, por exemplo, um exemplo que eu vou te dar, é se você parar para pensar que a Fanta da família da Coca-Cola que a gente toma aqui tem cor de laranja, nem sabe do que é aquele corante e a Fanta que eles tomam lá tem cor de suco de laranja porque não tem corante, aí você começa a pensar assim “Alguma coisa tem” porque o iogurte de morango lá é branco porque o morango ele dá sabor e não dá cor, e aqui é um cor de rosa berrante que você nem sabe o que tem dentro, isso assim eu percebi, a preocupação com o ser humano e com a formação do ser humano, lá é tão grande, mas é para eles, de Europeu para Europeu, isso não é para nós... É tão grande que esses problemas ambientais que a gente vive aqui, por exemplo, do turista ir ali na Ilha dos Marinheiros e fazer churrasco e deixar pegar fogo também na ilha, isso lá não vai acontecer, lá não acontece, eu estou falando da realidade que eu vi, e aí teve um evento que eu participei em Portugal, fui apresentar meu trabalho em Portugal e aquilo me deixou tão indignada, fiquei tão furiosa com aquele evento, porque primeiro eles estavam mostrando um país, eu não sei se era o Congo, agora eu não vou lembrar, era um país da África que estava desmatando a floresta e estavam vendendo a madeira, estava não sei o que, sabe assim meio que indignados porque é como se a gente se indignasse com um índio que vende terra lá para fazendeiro no Pantanal que é onde está colocando fogo, mais ou menos isso, essa era a indignação deles. Na mesma sequência que eles mostraram isso, eles mostraram as belezas, aquele Portugal lindo, maravilhoso, as reservas e aí eu fiquei pensando “O problema é sempre o outro” aí o dia que eu pude falar, que eu não levantei porque era grande o plenário... não podia abrir a boca, o dia que eu fui apresentar meu trabalho eu falei “O que aconteceu ontem aqui eu realmente fiquei apavorada porque em um momento vocês mostraram o pessoal lá desse país que eu não vou lembrar agora, mostrando que eles estão devastando seu país, porque que eles estão devastando seu país? É para sustentar quem, que eles estão fazendo aquilo ali? É porque não chega comida para eles, acham que realmente eles querem acabar com seu país, com sua floresta, com sua reserva? Ou é porque talvez não sobrou outra alternativa para eles, além dessa, porque algum outro país eles estão sustentando, isso está acontecendo, e logo em seguida vem me apresentar beleza, eu fiquei com uma indignação com aquele evento que foi real assim, vocês têm que olhar para o resto do mundo e ver, ter esse padrão europeu que está se vivendo aqui, quantos planetas a gente precisa? Aí a gente estava lá dentro de uma sala, naquela calefação, aí uma

coisa que eu aprendi, minha mãe sempre me ensinou assim “Minha filha, você coloca a roupa mais velhinha em baixo e depois por cima a gente coloca a mais bonitinha porque não tinha... sempre roupa velhinha, ninguém está vendo, coloca a mais bonitinha. Agora não pode fazer isso, porque você vai chegar em um lugar que a calefação está ligada e você vai ter que tirar o blusão e a jaqueta, e a blusinha que está em baixo? Então quantos planetas a gente precisa para sustentar, inclusive, essa calefação que tem aqui dentro, porque a temperatura estava de verão, era um inverno na rua e todo mundo lá de blusinha de seda e coisa e tal. Então para que? Não consegue enxergar limite, então globalmente a perspectiva que eu tive, que é pouca, vamos pensar assim, eu vi uma coisa, não posso dizer assim “O mundo é assim”, não, o que eu vi do mundo nos eventos que eu fui, é um evento restrito iniciou em um lugar de Portugal que eu não lembro o nome, nunca me mandaram o certificado, apresentei trabalho, mas não ganhei certificado, mas a preocupação em si é aquecimento global, até porque esses outros problemas que a gente vive, sociais, lá se eles existem são quase inexistentes porque é uma preocupação assim com a qualidade de vida do ser humano, você vai em qualquer esquina tem lugar para caminhar, eu me indigno aqui no meu bairro, na minha vila, não tem lugar para fazer caminhada e aí eu disse assim, a minha vontade era de fazer manchete porque quando eles estavam construindo aqui, enquanto a estrada não estava liberada as pessoas iam para ir caminhar, isso mostra que a Quinta que é o lugar onde eu moro não tem lugar para fazer caminhada, está na cara, porque naquele momento era seguro fazer caminhada na rua, porque não estavam passando carros ainda, porque era agradável, porque é uma pista... E aqui a gente continua sem lugar para caminhar, quer dizer, onde você vive em um lugar onde as pessoas não se preocupam com exercício físico, não se preocupam com a qualidade de vida, não se preocupam com educação, não se preocupam com a alimentação, qualquer corante, qualquer pesticida, agora mesmo para matar essa nuvem de gafanhotos o que foi liberado de pesticida, será que não se imaginou que também vai se matar as abelhas quando vai matar os gafanhotos? Entendeu? A gente faz aquilo que a gente pode, eu faço aquilo que eu posso dentro da minha sala de aula, que eu acho que é potente, eu faço aquilo que eu acho que posso, por isso quando me falam em trabalhar na secretaria, a secretaria, a SMED, ela é um trabalho desumano, muita coisa, realmente é um trabalho muito grande, mas a possibilidade que ela me dá para atingir outras pessoas, eu nunca tive na escola, na escola eu faço a minha parte mas eu atinjo só ali os meus alunos, na secretaria eu tenho a possibilidade de atingir 1.800 professores, não consegui tudo isso, foi 40 de 1.800 (risos) mas era um começo, a ideia é que a gente tenha cada vez mais então, sobre Educação Ambiental no pessoal, no profissional, no nacional e no global era isso que eu podia te dizer, não sei mais o que te dizer.

Fernanda: Muito boa a tua fala, Milena. Me fez pensar em muitas coisas, tu tens uma vivência já muito rica também, e a gente vai construindo isso. Realmente, eu estou vendo nas minhas entrevistas o quanto um professor que estudou ou que tem formação, que estudou a temática da Educação Ambiental, ele tem uma visão diferente do professor que não teve uma formação. Eu não degravei tudo ainda, mas eu acho que já vai ser um metatexto meu, porque isso está emergindo assim, é uma questão que vem na fala de vocês também, veio na sua fala, veio na fala de outra professora, então isso é uma questão já, eu não comecei minha análise ainda, mas parece que já evidencio isso, sabe?

Milena: Fica potente né! Não era potente que eu queria dizer, ela emerge, já aflora, você já vai “Ah, tem isso”.

Fernanda: Isso, porque as narrativas estão me mostrando isso, os próprios professores vão colocando isso, e tu colocastes isso novamente. Então tá Milena, vou deixar você ir para a sua formação, que já estás atrasada.

Milena: Desculpa dizer, mas vou ter que fazer um print agora da tela, a gente tem que fazer relatório da SMED de tudo que se faz, nesse momento estava dando entrevista, olha que chique (risos).

Fernanda: Eu não sei se está claro para ti, senão eu ligo a luz aqui.

Milena: Está ótimo, um, dois e três, foi, eu vou salvar lá.

Fernanda: Tá bem!

Milena: Eu te agradeço também pela oportunidade e aí eu vou te fazer um pedido muito especial, para ti me chamar para a tua defesa.

Fernanda: Ah claro, com certeza, eu vou estar mandando para vocês, para todos os professores, porque vocês não são somente sujeitos da minha pesquisa, a nossa intenção, você que fez pesquisa já também, é de você dar uma retribuição, de você fazer algo diferente, a gente quando entra lá na Educação Ambiental entra no programa, a gente acha que pode mudar o mundo, porque foi essa a minha ideia “Ah não, eu vou estudar Educação Ambiental, eu vou poder mudar muitas coisas, eu vou poder mudar o mundo, e aí você começa a estudar, agora eu estou fazendo uma disciplina de Políticas Públicas com a Suzane, e aí eu começo a ver que não, que não é bem assim, parece que eu sou uma marionete.

Milena: Mas a gente tem que pensar assim, por exemplo, a gente está em uma sala de aula, tem 40 alunos, se você fizer a diferença para dois, três, se você fizer eles pensarem de uma forma diferente, e é isso que me encanta na sala de aula, sabe? E é isso que me encanta do que eu quero fazer da vida, então eu realmente quero trabalhar com a formação de professores, é isso que me encanta porque eu acho que ali eu atinjo mais ainda, eu acho que eu consigo né, dessa forma que eu quero viver.

Fernanda: Se eu fizer o doutorado, eu acho que vai ser formação agora, porque como eu estive no campo da Educação Básica e fazendo as entrevistas, dialogando com os professores, vendo as práticas, vendo as atividades, enfim, as concepções, a visão de mundo, e isso tudo vem de um lugar, vem da nossa formação, vem das nossas experiências. Então tá Milena, muitíssimo obrigada. Muito bom conversar com você, gostaria muito de te conhecer pessoalmente, poder tomar um café e conversar mais.

Milena: Vamos sim, se Deus quiser a tua defesa já vai ser no presencial.

Fernanda: É, eu não sei, tenho minhas dúvidas, mas tomara! Então tá, bom final de semana, bom trabalho e até mais!

Milena: Até mais, tchau, tchau!

Fernanda: Tchau tchau, beijão!

PROFESSORA SANDRA

Fernanda: Oi, bom dia Sandra! Tudo bem contigo?

Sandra: Oi bom dia, tudo bem sim e com você?

Fernanda: Também. Sandra conforme combinado eu vou gravar a nossa conversa. Tudo bem?

Sandra: Sim. Conversas paralelas (risos).

Fernanda: Então Sandra, eu gostaria que você me falasse um pouco sobre você, para eu te conhecer melhor, sei que você é professora, fez mestrado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Como foi sua formação inicial... Bom deixa eu me apresentar antes disso. Eu sou Fernanda, sou orientanda da professora Cláudia, estou no mestrado e fiz minha licenciatura aqui na Universidade Federal de Cerro Largo e eu moro em São Paulo das Missões. Eu já estudava a temática de Educação Ambiental na minha graduação, meu TCC foi sobre Educação Ambiental e depois disso tudo, então fiz seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) em Rio Grande. Então mais tarde, conheci a professora Cláudia. Esse ano em março eu estava em Rio Grande e aconteceu tudo isso e eu retornei para São Paulo das Missões. Agora durante a pandemia, ainda em junho eu fui chamada no concurso em São Borja.

Sandra: As atividades do mestrado estão sendo on-line?

Fernanda: Isso, também... porque não tem nada presencial e agora eu estou na fase de fazer as entrevistas, o diálogo com os professores para depois ir para as análises e escrever os meus metatextos. Bastante trabalho.

Sandra: É uma parte bem boa da dissertação. É eu sou professora aqui do município do Rio Grande, já fazem mais de quatro anos que eu fui aprovada no concurso. Eu sou formada em Geografia, ali pela FURG e na Geografia a gente sempre trabalha muitas questões sociais, políticas. Eu sempre gostei da área de educação, de discutir a política da educação, sempre me envolvi muito com isso. Fiz parte do Programa de Iniciação a Docência (PIBID) por dois anos e quando eu terminei a graduação eu decidi fazer o mestrado que era lá na Educação Ambiental. No programa de Educação Ambiental da FURG. Eu podia discutir a questão da educação, que eu gostava bastante, e de trazer a questão política, socioambiental, da Educação Ambiental. Aí fiz minha dissertação sobre como... sobre transversalidade da Educação Ambiental na Educação Básica. Eu trabalhei com o tema transversalidade, todo ao longo de dois anos eu discuti sobre isso, e eu tive o privilégio de construir uma formação no PIBID, o PIBID da Geografia. E que eu já tinha sido bolsista, e aí eu retornei depois como pesquisadora, mas não com a ideia de obtenção de dados, mas sim de construir uma pesquisa com os licenciandos ali e com as professoras das escolas. Foi bem legal e a Cláudia foi minha orientadora e também era coordenadora do PIBID, agora ela não é mais. Então eu sempre tive esse contato com a Cláudia porque ela me orientou no TCC, porque tinha essa questão da Geografia relacionado com a Educação, e ela era do instituto de educação. No TCC eu trabalhei política pública, depois fui discutir a transversalidade, que não deixa de ser uma questão política pública também, porque tá nas...nos documentos que regem a Educação Ambiental na Educação Básica. E foi bem legal. No ano que eu terminei a dissertação, aconteceu tudo e eu fui nomeada no município e aí eu vim para a escola e aí começou tudo assim. Minha vida na escola, que eu sou apaixonada pela vida de professora, eu amo o que eu faço, tenho várias questões sociais que me... que a gente se inquieta, mas nada é o que me faça desistir. Agora nessa questão on-line eu estou um pouco receosa porque parece que a gente não tá fazendo... parece sabe que a gente virou editor de material. E isso o Google faz e me parece que falta mais a questão do nosso papel ali como

mediadores, porque eu acho que a gente não pode perder isso. A gente não é o detentor... a gente não pode perder o nosso papel, a gente precisa lutar pelo nosso espaço, como professor... Nossa profissão é importante e a gente precisa se colocar, porque um advogado, um médico, se coloca... e a gente tem aí o Google falando um monte de coisa e a gente não vai fazer uma consulta com o Google, a gente não vai ali e coloca e lê deve ser isso e deu, eu vou me medicar. A pessoa pode até olhar, mas ela vai no médico, e eu vejo que com a gente eu tenho medo de perder essa essência, tá tudo tão online, tão virtual que eu tenho medo de chegar uma hora que as pessoas vão estar tudo ali na internet, no celular e a gente ali não vai... vai perder o nosso sentido enquanto professor, porque essa discussão do aluno autônomo ela é importante, mas ela é... eu acho que ela precisa ter um limite, no sentido de que o aluno precisa sim da intervenção do professor para a construção da aprendizagem dele. Eu estou meio inquieta com essas coisas ultimamente, mas não é nada que não vai passar depois da pandemia, eu espero.

Fernanda: É está difícil. Bom você terminou o mestrado e depois o doutorado, pensou em fazer?

Sandra: Eu assim... Na verdade, eu tenho uma filha de dois anos. Então enquanto eu não achar que eu não estou pronta pra fazer um doutorado, porque eu sou muito assim, eu não consigo fazer as coisas pela metade. Então eu sou muito intensa. A maternidade está sendo muito intensa para mim, o mestrado foi muito intenso, a graduação foi muito intensa. Eu me dediquei muito, e agora eu preciso estar... pra mim fazer o doutorado agora vou ter que me abster de alguma coisa. Então assim como estou bastante envolvida com as atividades da escola tem sido algo que tem me gratificado bastante, estar com os alunos. Não quero deixar de lado as tarefas da casa, da maternidade, me sinto bem realizada. Na verdade, um tempo eu fui me adentrando no espaço da escola, claro que o doutorado ia qualificar minhas aulas, mas eu nesse momento não sinto aquela vontade. Esse ano até pensei, disse pra Cláudia que estou voltando aos poucos, estou fazendo uma pós, preciso escrever um projeto de tese, mas aí aconteceram umas coisas pessoais e eu decidi adiar um pouco essa função. Esperar ela ficar maior (filha), uns quatro, cinco anos. Talvez eu consiga.

Fernanda: Com certeza e essa fase não tem... ela é inexplicável e precisa ser vivida com toda a intensidade, como você falou, penso que tudo tem seu tempo.

Sandra: Mas eu também estou aprovada em outro concurso. Provavelmente vão me chamar, mas acho que ano que vem.

Fernanda: Parabéns!

Sandra: Obrigada. Eu estou realizada com essa minha rotina, escola. E eu trabalho numa escola que é muito boa. É uma escola acolhedora, que tem toda uma questão humana. É um grupo bom, que realmente quer qualidade, então eu vejo que assim, não tem porque agora, eu não vou conseguir... 40 horas fazendo doutorado, provavelmente, não sei também. Não vai ter como, porque as aulas são de tarde. Mas no momento não vou querer. Estou bem realizada e feliz, assim com o mestrado e trabalhando na escola. O doutorado vai ser só para complementar, mas se eu pudesse dizer hoje, ah, eu vou ficar mais com o mestrado e trabalhando na escola eu já... mas eu estou feliz. Eu tive bastante vontade de voltar, até me inscrevi para ser professora supervisora do PIBID, mas não fui selecionada. A intenção era ir adentrando ali no espaço acadêmico novamente, mas aí a gente achou que é melhor terminar a pós primeiro, que eu estou fazendo, que é só para qualificar minhas aulas é sobre Educação Inclusiva e vamos indo assim, aos poucos.

Fernanda: Bom, e você leciona só na disciplina de Geografia?

Sandra: Eu lecionei no primeiro ano Relações Humanas e Geografia e aí agora eu tenho só Geografia. Eu tenho turmas de quinto ano e sextos anos, isso da minha matrícula (concurso) e no meu contrato eu fico com os pequenos na folga da pedagoga, na hora da atividade. Então,

porque lá na escola que eu estou já tem mais professores, não é só a Pedagoga, então é dividido já as disciplinas, mas a gente trabalha de forma interdisciplinar sobre eles terem uma noção e... tipo que depois o processo muda muito, que a gente já percebeu as gurias da gestão principalmente, que isso de muitas disciplinas estava causando retenção, que os alunos do 6 ano estavam perdidos. No quinto ano se decidi fazer... aí estou no quinto ano. Eu acompanho eles, no quinto e no sexto ano, é bem legal. Então eu consigo fazer um trabalho ligado, porque eu sei o que foi e o que não foi possível trabalhar, que habilidades eu trabalhei. Então a maioria eu conheço, muitos professores não gostam do sexto ano, eu amo o sexto ano. Às vezes eu falo, gurias não me tiram o sexto ano. O da tarde é tranquilo o da manhã já é um pouco mais complicado, que é outra realidade, são alunos que normalmente já se viram sozinhos, mas eles não têm idade para se virarem sozinhos. Então a gente precisa organizar eles mais, mas os da tarde os pais levam e buscam na porta da escola, estão sempre presentes, então é um trabalho que desenvolve mais, quando se tem a participação da comunidade escolar toda envolvida. E da manhã é mais a gente e os alunos, a gente precisa se virar, os familiares não vêm, e a gente não consegue desenvolver um trabalho bom, sem a participação da família.

Fernanda: Bom e o que te motivou a ser professora, pensar em fazer uma licenciatura?

Sandra: Olha, eu sempre tive desde a infância uma vontade de ser professora, eu tenho uma irmã que fez magistério e me ensinava muita coisa na época, então eu aprendi a ler, antes de ir para a escola, e eu sempre admirei muito ela sabe. Eu acho que por essa admiração que eu tenho por ela eu comecei a pensar, ah, eu também quero ser professora. Na época eu fiquei em dúvida entre Biologia e Geografia, só que na época biologia era de tarde. Minha irmã passou no curso de enfermagem e ela era do turno da tarde, aí ia ficar pesado para o meu pai, ter que manter as duas na faculdade e de tarde. Se meu curso fosse de noite, então eu podia trabalhar... então fui para a Geografia e trabalhava de dia. Também pensava que era o futuro que eu ia ter, porque eu já tinha trabalhado anteriormente de babá numa casa de família, em que fui muito mal tratada. Eu dizia que eu não queria isso para a minha vida, minha mãe foi doméstica muitos anos, e eu ia com ela para às casas de família e eu dizia meu Deus... Eu sentia que minha mãe passava por tanta coisa, e eu sabia que ela não queria aquilo para mim. Todas nós da família assim, a gente estudou, fez faculdade. O meu irmão que não estudou, mas ele trabalha também. Eu optei pela licenciatura porque para outros cursos eu teria que dar muito de mim e eu não tinha tempo, e eu vi ali que Geografia licenciatura... eu fiz o cursinho, e vi que ali era uma possibilidade, e fiz o vestibular, fiz o último vestibular, 2019. Mas eu também não tinha vontade de fazer outro curso, eu tinha vontade de ser professora e atrelado a tudo isso, tinha a questão social, financeira, de poder estudar de noite, de não ter tanto tempo para estudar. Eu decidi então fazer Biologia ou Geografia, mas no final eu tirei uma média bem boa assim, mas eu sou realizada assim, eu não penso em fazer outra coisa, eu até pensei em fazer, ou que eu poderia tentar outra graduação, mas também não sinto vontade de sair dela, de fazer outra graduação porque eu gosto dela. Eu nunca fiz, assim por interesse... foi mais por uma questão de afinidade assim, óbvio que juntando com as questões sociais, que não tem como fugir disso. Se eu te dissesse aí que aqui, não... porque realmente essa questão social ela leva muito em conta, porque quando a gente vai escolher determinada coisa a gente precisa se manter no curso. A gente não pode fazer uma coisa fora da nossa realidade. Só que claro, tu vê ali, que é romantizado essa coisa da graduação, ah, olha ali uma pessoa humilde fazendo medicina, mas pra tu fazer medicina tu precisa ralar muito. Na minha condição social não tinha, e eu nem pensava também porque eu sabia que naquele momento era inviável. Até hoje, eu tendo minha graduação, minha estabilidade eu poderia fazer outro curso, mas também não sinto vontade.

Fernanda: Sim e é dedicação também, porque eu vejo agora, eu começando é tão apaixonante, então eu quero fazer isso, não penso em fazer outro curso também. Eu quero me qualificar mais para conseguir fazer um trabalho cada vez melhor. Agora você falando da sua história, me

lembro muito da minha, porque tem coisas semelhantes. Parece que agora passou um filme na minha cabeça, porque você com sua narrativa me fez lembrar, de muitas coisas. Como a gente se identifica com as narrativas.

Sandra: É porque é tudo muito romantizado assim, a gente sabe que não é assim. A universidade é para a elite, ela não é para... A gente vai porque a gente é dedicado, a gente se esforça, vai contra o sistema. Eu passei muita coisa assim na universidade, por alguns professores assim. Não foram todos, a Cláudia, por exemplo, é uma pessoa que sempre foi muito humana, mas tu trabalha e tu chega na universidade e ter que fazer uma prova depois de tu trabalhar o dia todo é *pank*. Então eu digo assim, eu não romantizo essa questão, a universidade não é para pobre é para as pessoas que têm... uma família com renda familiar básica, esses, vão para a universidade porque são guerreiras, são persistentes, porque não é fácil. Tem muita evasão, por exemplo, do curso de geografia tinha 50 se formaram 11 na minha turma. Porque essas pessoas não se formam, porque elas ficam, por várias questões! Para mim os três primeiros anos foram complicados por causa de trabalhar, mas eu sou muito focada e eu tinha o apoio dentro da minha família, mas era assim, minha mãe não tinha como dizer... não, agora você só vai estudar, não tinha como. Mas estamos aí agora.

Fernanda: Vencedoras.

Sandra: Vencedoras.

Fernanda: E pensando agora sobre a Educação Ambiental, que é o tema da minha pesquisa. Minha pesquisa é sobre Educação Ambiental na Educação Básica, porque eu sempre... esse tema sempre me inquietou porque eu acho que ali, na Educação Básica é que muitas coisas começam... Então, pensando na Educação Ambiental que é um tema transversal e que hoje a gente tem muitas questões sendo discutidas, agora temos a BNCC aí. O que tu pensa sobre a Educação Ambiental, qual é a tua opinião?

Sandra: Olha, eu acho que a Educação Ambiental, ela tem esse caráter transversal, eu vejo que não tem como tu trabalhar ela, sem ser transversal e ela pode ser trabalhada em todas as disciplinas. Ela pode ser trabalhada na gestão da escola, numa reunião de pais, ela pode ser trabalhada numa atividade cultural da escola e ela é trabalhada. Eu vejo que assim, depois de ter um amadurecimento, uma reflexão da minha dissertação, tudo o que eu estudei, ela tá ali na escola, assim como as outras áreas do conhecimento. Porque eu vejo que na escola é tudo planejado, mediado, ninguém sai de casa ah, hoje eu vou falar tal coisa sem nenhum fundamento. Todo mundo tem um fundamento, a gente espera que todos tenham um fundamento, um planejamento. Só que às vezes eu lembro, em relação a Educação Ambiental que ela ainda é muito pensada, se discute ela na transversalidade mas parece que se quer ver ela na materialidade, eu sinto isso. Eu acho que ela é de extrema importância para ser trabalhada na escola e eu sempre aposto que ela é trabalhada na escola. Eu vejo às vezes muitas pesquisas indo para escola pra ver se tem Educação Ambiental ou não. Se uma pessoa vai fazer uma pesquisa pra ver se tem Educação Ambiental na escola ela no mínimo precisa ser transversalizada, ela precisa entender que Educação Ambiental, ela está permeada ali, nas diferentes disciplinas. Assim como, o conhecimento de forma compartimentalizada, ele é errado, por exemplo, a gente trabalhar tudo separadinho porque as coisas não são assim, elas acontecem ao mesmo tempo. Quando eu estou falando de uma pandemia eu estou falando de todas as disciplinas ao mesmo tempo e inclusive de Educação Ambiental. Só que a gente ainda vive muito essa compartimentalização do conhecimento e por isso dificulta a gente entender que as coisas estão ali, que os professores fazem. E o próprio professor, a grande maioria acha que não faz, porque o professor ele precisa daquilo concreto, porque a sociedade ela cobra muito, aquilo concreto, de dizer, não agora tu está fazendo, um projeto de Educação Ambiental. Mas eu vejo assim, quanto a gente se humaniza, o quanto tem de política, que seja uma educação

libertadora, crítica, eu vejo que está permeado a questão ambiental. Quando a gente vai numa reunião de pais e a gente tem lá uma mãe que levante a mão e diz que não sabe o que vai fazer com o filho, por exemplo, que a gente vê muito isso e a gente senta com aquela mãe e conversa... mãe a gente entende que tudo isso é uma questão que tem mais coisas envolvidas, a gente tem questões da sociedade, da marginalização na sociedade e a gente conversa ali e a mãe ela entende ali, que ela precisa resolver o problema. Quando a gente está fazendo aquilo, discutindo as questões sociais do aluno, a gente tá falando de Educação Ambiental também, assim como geografia, assim como outras disciplinas e a gente faz muito isso. Quando a gente tá ali na sala de aula trabalhando o desmatamento a gente tá trabalhando Educação Ambiental, mas parece que a gente ah, não, agora é Educação Ambiental, porque antes não era? Porque a questão dos princípios da Educação Ambiental, que muitos autores da própria... do próprio Loureiro e outros falam, aqueles princípios ali se eles estão sendo permeados na fala do educador se não, não é educação ambiental. Então isso me inquieta muito, nessa questão, porque isso vem muitas vezes da própria universidade esse discurso que a escola não trabalha Educação Ambiental porque não tem nada concreto, evidente. Mas aí não vão ali a fundo o que é que está sendo feito, das questões políticas, transformadora, emancipatória. Aí tu vai me dizer assim, a escola tá a serviço do sistema, não sei o que... tá a escola está a serviço do sistema mas lá dentro do espaço escolar tem professores que não estão nem aí para o sistema escolar. Existem professores que levam os alunos em casa, quando saem do trabalho, eu já fiz isso para um aluno não se envolver em uma briga, levei o aluno em casa. Perdi a hora do meu almoço, de estar com minha família. Agora, por exemplo, tem professores que estão levando material para as casas dos alunos se ariscando. Então tem muita coisa que fica oculta, porque eu sei que a escola ela é um espaço do governo da elite, ela tem todo um proposito, mas lá dentro tem profissionais que não estão preocupados com esse proposito e a grande maioria, está preocupado, com o aluno. Eu vejo, por exemplo, na minha escola, uma escola totalmente engajada politicamente, em vários sentidos, só que parece que isso não fica visível, parece que isso não é importante. A gente parece que precisa fazer um trabalho efetivo e existe trabalho efetivo também, existem professores que trabalham com horta. Ah, mas a horta é tradicional, é tradicional, mas tu trabalha ali com o aluno, o respeito, o cuidado a espera, como que tu tá aprofundando aquele trabalho ali, que fundamentos tu tem, então ele vai ser um trabalho bem interessante. Eu acho que a gente não pode ficar criticando, porque quando tu trabalha com o aluno ali, muitas questões aparecem e o planejamento ele é bem importante, por isso, porque é a partir dali que surgem outras coisas com os alunos, e eu penso que as vezes se você tem objetivos, no momento da prática surgem 10 objetivos ali, em decorrência da atividade. Então eu penso isso, que se limita muito ao tempo que se pede que o professor faça, que o professor trabalhe, Educação Ambiental na escola. Não se consegue entender os fundamentos naquela fala do professor que as coisas acontecem ali e ninguém vê o que está acontecendo, porque acontece um milhão de coisas e a gente não vê. Vou te dar o exemplo da BNCC, um exemplo mais concreto, a gente foi vendo agora o que precisa ser trabalhado de acordo com a BNCC e a gente faz aquilo ali, tem muitos professores que fazem aquilo há muito tempo e que não estão preocupadas em publicar e dizer ah, eu faço! Aí fica tudo muito invisível, mas porque, por que, por exemplo, o professor não está preocupado com a pesquisa, o professor está preocupado em atingir o aluno. Eu muitas vezes faço coisas que depois eu penso assim sabe, eu, por exemplo, aqueles dias coloquei um aluno no meu carro para ele não se envolver em uma briga, quantos riscos eu corri de deixar o aluno em casa e na hora a gente não pensa, a gente faz. A gente pensa no aluno existe muito essa questão, do aluno ser o protagonista na escola e sempre foi assim, aí vem às políticas pra reafirmar o que precisa ter na educação. E eu acho que precisa ter uma política pública que diga que a Educação Ambiental tem de ser transversal. Teve uma conferencia infanto-juvenil lá na escola que a SMED propôs, eu acho que é um tema mais especifico, aí entra aquela questão, ah, quais os professores que vão fazer, convidaram eu de geografia que tenho mestrado e a professora de

ciências. O pessoal do sexto ano da tarde que é um grupo muito unido assim, então no sexto ano da tarde a gente fez um trabalho interdisciplinar em que todas as disciplinas participaram do projeto. E de manhã já foi um pouco mais resistente na parte dos professores da manhã, porque eles acham que não sabem fazer, de pensar, ah não, isso não é para mim, porque existe muito isso de pensar. Eu acho então quando se fala da questão da formação, eu vou te dar uma questão de experiência, a formação é a primeira coisa. A gente acha, mas a escola... a formação se faz na escola, a formação se faz em todos os espaços, não e só no espaço acadêmico. E a gente faz muitas formações lá na escola, agora não dá para fazer, mas a gente fazia formação todos os sábados. Era bem isso que eu queria te dizer de que primeiro é a formação porque o professor sem a formação ele não vai ter essa... para trabalhar... e quando ele sabe trabalhar e quando ele entende que ele sabe, que ele é capaz ele vai aprofundar aquilo ali e ele vai dar mais qualidade. Por isso, eu digo, a gente precisa transversalizar, porque eu uso essa palavra assim, primeiro pra gente poder ter conhecimento, e de fato ficar com uma qualidade melhor. Porque eu, se eu não tivesse feito mestrado eu não falaria muitas coisas que eu falo hoje para os alunos, porque isso é uma coisa que... são coisas inevitáveis como que tu não vai trabalhar o contexto da escola, da sociedade, o contexto atual que a gente vive, e isso é Educação Ambiental. Agora a gente falando sobre os trabalhos da Pandemia, ali tá permeado muitas coisas. Porque a pandemia é um problema socioambiental, só que ninguém diz ali, ah não, isso daqui é socioambiental, porque não existe essa formação de transversalização do professor. O professor precisa transversalizar para ver que isso também é Educação Ambiental, eu vendo as atividades ali eu entendo que é Educação Ambiental, porque eu sei que é Educação Ambiental, porque eu trabalhei há dois anos, fiz uma faculdade, participei de grupos de pesquisa, me envolvi. Tem professores que não tem mestrado e sabem que é Educação Ambiental, pela maturidade deles, pela vivência, e tem professores que nem pós tem e sabem. Agora a gente vê professores que tem doutorado em determinadas áreas do conhecimento que para eles aquilo ali não é Educação Ambiental. Eu vejo isso assim, não que eu acho que tem de dizer que tudo é, porque nem tudo é Geografia, nem tudo é história, mas eu vejo que como a Educação Ambiental trabalha muito com o meio e as questões políticos sociais que é a Educação Ambiental que eu acredito, que eu defendo essa Educação Ambiental que trabalha o sujeito, essa vivência do sujeito. A história de vida do sujeito, eu entendo a questão social, que a vida dele as ações dele, interferem no social, mas que também ele é um projeto social ele vai sendo interferido pelo social. Então é uma junção de várias coisas que a Educação Ambiental tem, e não tem como fugir disso na escola. Eu tenho que entender... perguntar da onde o aluno vêm, qual a família, porque a gente tem alunos que tem algum problema... eles vem com algumas marcas sociais complicadas... que a gente precisa ter um outro envolvimento com a orientação pedagógica, psicólogos, enfim. A gente tá ali trabalhando com ele, com o contexto social, o do porque ele bateu no outro colega, porque ele atirou uma pedra ou uma bolinha. A gente tenta entender, porque não tem como, você é professora, você sabe do que eu estou falando, a gente não foge disso o tempo inteiro então eu acho que a Educação Ambiental é de extrema relevância não tem como fugir dela, ela precisa ser o pano de fundo da escola. Só que, o que eu vejo assim, é que falta um pouco de percepção, de formação de leitura, por parte de alguns professores, para entenderem que eles fazem Educação Ambiental, que eles são capazes de fazer Educação Ambiental que não é só o professor de Geografia de Ciências que faz, e eu vejo também que sozinho é difícil, eu vejo também que quando eu cheguei tinha um determinado grupo de professores que tinham essa percepção limitada. E eu não conseguia desenvolver quase nada assim, quando no início eu precisava desenvolver, eu chegava na sala de aula, e eu trabalhava a geografia muito tradicional assim, muito mais restrita e aí eu não conseguia permear essas questões políticas, eu tinha mais dificuldade. Conforme foi passando o tempo, foi chegando um grupo engajado, não que o outro grupo não fosse, mas tinha uma outra visão de educação. Chegou um grupo com uma visão mais semelhante da minha, foi chegando professores, foi trocando e aí o negócio fluiu assim

porque eu consegui transversalizar. Eu consegui usar essa transversalidade toda que eu estudei de fato. E isso é muito da formação, eu acho que a formação, ela é o guarda-chuva para trabalhar a Educação Ambiental. Porque não tem como tu... eu até acho que existem professores que trabalham sem perceber, tem os que acham que não trabalham, enfim. Tem vários grupos, têm aqueles que trabalham os conteúdos muito específicos e que não permeia essa questão política ali na aula isso vai muito da formação. Não tem como fugir da formação. Agora mesmo a BNCC, os professores que se formaram... os últimos professores que se formaram entendem que já estão fazendo o plano da BNCC, eles têm essa percepção, eu faço, eu trabalho a autonomia do aluno, trabalho motricidade, eles entendem que trabalham aquelas habilidades, aquelas competências, claro a gente precisa estudar para melhorar, porque o ensino tradicional ele é muito mais fácil, ele desacomoda muito menos. Não é só tu chegar ali e trabalhar conteúdos bem específicos sem nenhum engajamento, sem nenhuma transversalidade, sem nenhuma interdisciplinaridade é mais fácil... só que aluno você vai formar? Isso te desacomoda bastante, mas como eu tive uma formação que me permitiu entender essas coisas de uma maneira melhor, ter consciência, porque eu erro, o primeiro ano para mim, a sensação que eu tinha... e também eram turmas que tinham um perfil um pouco mais difícil, então eu tinha uma concepção de que todo tempo eu tinha que trabalhar disciplina, porque eu não conseguia desenvolver nada assim... tanto que eles eram uma turma assim que ficarem três anos, então três anos eu tinha os mesmos alunos, porque eles reprovavam muito, não faziam mesmo nenhuma atividade, nesse caso como você vai trabalhar? É difícil é desafiador você permear a Educação Ambiental, e tinha professores que com aquela turma conseguiam. A outra professora, por exemplo, ela sempre teve uma serenidade com todas as turmas, ela conseguia fazer um trabalho bem legal com os alunos e eu fiquei... Então ela conseguia desenvolver uma transversalidade, mas se perguntasse para ela, ela iria dizer que não trabalha Educação Ambiental que ela trabalha português. Eu já tive mais dificuldade, faltou um pouco de jogo de cintura, nos três primeiros anos, assim mais nos dois primeiros anos. Depois as turmas foram mudando porque eles então foram sendo aprovados e foi sendo mais tranquilo, porque foi trocando o grupo de professores, os professores tinham uma visão semelhante à minha e tudo fluiu. Então ano passado a gente conseguiu fazer muita coisa legal, porque a gente tem um aluno que está ali porque quer. Não, não que a gente tenha que escolher aluno, mas é fácil quando você tem alunos que querem, que estão engajados. Então essa parte de você não precisar “buscar ele” tu poupa tempo, porque tu já tem um aluno que quer assistir tua aula que tá feliz, empolgado. Ano passado tive colegas que trabalhamos juntas e conseguimos desenvolver a interdisciplinaridade porque foi uma junção de família, alunos e professores. O que eu penso da BNCC essas competências todas, quando me vem na cabeça me vem aquela turma que é uma turma que não tem família, como eu vou fazer com aquela turma que não tem a família que, às vezes, não tem comida, que vive numa vulnerabilidade muito grande, que muitos são no trânsito, muitos fazem furtos fora da escola, é isso que pra mim vem. Como eu vou desenvolver a Educação Ambiental, transversalizar nesse contexto. Você olhando assim tem muita coisa para fazer, mas tu entra na sala e tu vê que é difícil, então pra mim esse é um desafio nesse sentido, de além de eu trabalhar as questões políticas eu preciso fazer o meu aluno entender que é importante, que aquilo tem sentido para a vida dele, enquanto em outras turmas eu não preciso dizer que a escola tem sentido, têm uma família por trás dele que diz que a escola é importante, que ele precisa respeitar o professor, que ele vai interagir...é diferente...falei um monte de coisa...tudo misturado....

Fernanda: Não, é ótimo. Que na verdade as perguntas que eu tenho já vêm no sentido do que você vem falando. Então está bem tranquilo. Pensando na escola que você já vinha falando, do trabalho, a escola, por exemplo, tem projetos que eu poderia chamar de guarda-chuva? Que todos os professores se envolvem?

Sandra: Todos os anos, no final do ano, a gente faz... preenche uma folha dizendo o que a gente gostou no ano, o que a gente não gostou, o que pode melhorar para o outro ano. Minha bateria está fraca (conversas paralelas). No final do ano cada professor escolhe, sugere um tema para o projeto do ano que vem, a gente tem os temas geradores e as gurias fazem uma análise e olham, juntam os parecidos e vão vendo o que professores apontarem, então a gente tem um tema gerador que a gente trabalha ao longo do ano na escola e trabalha na amostra pedagógica. A gente desenvolve depois na escola, cada professor com as turmas, a gente tem todo ano. Teve até um ano que teve a Educação Ambiental no título, já trabalhamos a diversidade, a importância da escola na vida do aluno. (conversas paralelas, marcamos para continuar a conversa à tarde).

Fernanda: Boa tarde!

Sandra: Boa tarde (conversas paralelas).

Fernanda: Quais são as atividades de Educação Ambiental desenvolvidas na escola e na disciplina em que você atua? Você já me contou um pouco dos projetos que vocês escolhem no final do ano na escola.

Sandra: A gente tem todo ano um tema gerador, mas todo tema gerador que tem, ele está envolvido com algo que está de acordo, em diálogo com alguns princípios, com bases na Educação Ambiental, como eu te falei tem anos que a gente trabalha a importância da escola na vida do aluno. A partir desse ano a gente trabalhou esse tema e várias outras questões, a importância da educação, a questão social da educação, a questão transformadora e emancipatória, se trabalha. Nesse ano a gente trabalhou a questão da importância da educação como ato político, claro que de acordo com a idade de cada faixa etária dos alunos, com o nível, com o currículo de cada um. Depois teve um ano que se trabalhou biodiversidade, biodiversidade cultural, o respeito à biodiversidade, enfim, trabalhou várias questões políticas, sociais, que são pertinentes. Teve uma vez, que o tema era específico de “Educação Ambiental” que eu não lembro agora certo, mas eu posso te mandar separado, mas era sobre, tinha a questão ambiental, mas se trabalhou... não se trabalhou assim questões muito específicas, mas como eu te falei, assim de um modo amplo se trabalhou bem a Educação Ambiental como um ato político, como uma forma de relação com o mundo, com eles, para eles poderem refletir sobre às questões relacionadas a sociedade, de tentar mudar essa visão de mundo deles de que o meio ambiente não é só o lar natural, mas se trabalhou bastante questões peculiares na sala de aula, a categoria lugar a gente trabalhou na sala de aula, eu lembro que quando eu trabalhei nesse ano a gente fez saídas de campo, a gente até fez uma verificação, uma análise do que tinha de resíduos, de lixo na rua, a gente também entrou nessas questões mais específicas, mas se trabalhou muito a questão do pertencimento, a comunidade escolar, o pertencimento ao bairro ao lugar, o pertencimento a escola, o cuidado com a escola, a importância da preservação do patrimônio, a gente trabalhou muito coisa assim com eles, muitos temas. Porque como eu te disse ali na aula surgem muitas coisas, não tem como tu dimensionar muito porque as coisas vão acontecendo. Eu tenho até foto dessas atividades que a gente desenvolveu com eles. Começou assim com o estudo do meio, eles fizeram narrativas para contar o que viram na comunidade que eles achavam que não era legal, por exemplo. Durante as minhas aulas eu sempre procuro permear e transversalizar a Educação Ambiental independente do conteúdo que eu vou trabalhar, eu vou de dar um exemplo específico, eu fui trabalhar com eles o espaço urbano e o espaço rural e no espaço urbano, tinha no livro didático quais eram os problemas, em um item dizia as moradias precárias, eu não vejo como um problema as moradias precárias, então o que eu fiz... eu editei esse material, eu não utilizei ele na íntegra, eu trouxe outros problemas que ali no livro didático não tem. Outros problemas socioambientais, o desemprego, a gente tem a questão da má distribuição de renda, a gente tem poucas políticas sociais que não

são tão efetivas, a gente trabalha com eles, outros temas. Eu acho que esse é o papel do professor, nesse sentido, a gente sabe que a gente tem ali um livro didático que ele vem ali pronto. A gente utiliza ele, porque é um material que se tem, muitas vezes a gente não tem xerox, para imprimir um mapa colorido é impossível, se mal o mapa preto e branco já não tem. Dois anos seguidos eu trabalhei na escola com a máquina de xerox estragada e ou eu tinha que tirar do meu bolso ou era só as avaliações. Como tu faz um trabalho legal com os alunos, dessa maneira, sem recursos, aí tu tem que usar livro didático, mas tu pode usar o que tu acredita que seja... tu precisa ter ali uma visão ambiental e entender que não é qualquer coisa que está escrito ali e que você vai trabalhar com o seu aluno, porque teu aluno vem de uma comunidade humilde, simples. Eu vejo a importância de conhecer o contexto da escola, a realidade dos alunos e por isso, eu entendo que não é um problema às moradias, mas sim, porque essas pessoas não conseguem ter uma moradia com uma qualidade de vida melhor. Porque por de trás dessa moradia, existem outras questões, a falta de emprego, existe a má distribuição de renda, existe a questão do capitalismo, que a renda está distribuída de uma forma errada, concentrada para poucos. A questão do trabalho, enfim, tem muita coisa que se trabalha, por isso eu acho que não dá pra gente ficar só criticando. O livro a gente utiliza ele porque a gente acredita que seja importante para aquele aluno e que vai trazer uma questão emancipatória. Claro que a questão de transformação emancipação é atribuição do professor, ele precisa fazer o papel dele. Agora, a gente não sabe como isso vai atingir o aluno, a gente não tem dimensão. Eu mesmo, tem anos que eu tenho 200 e poucos alunos, então eu não posso contar que todos eles vão sair com uma visão crítica de Educação Ambiental, mas eu vou ter que trabalhar da melhor forma possível, é o meu papel. Como eu vou atingir eles, isso é mais uma questão, vai ter crianças, adolescentes que não vão perceber isso naquele momento, mas futuramente eles vão. Ah, pois é, realmente tive uma aula que teve essa discussão e naquele momento eu não tive maturidade. Porque adolescente não tem muito essa coisa de pensar no futuro, nas questões sociais, eles pensam muito o presente, então eu sempre vejo isso, por isso eu acho importante a formação de professores, de ser uma formação política, crítica, e a gente não desistir disso, mesmo que a gente saiba que a gente tá aqui na escola servindo o sistema capitalista, mas a gente precisa fazer uma transformação a partir daquilo ali. Tentar que isso não seja algo do tipo, é só um aluno que vai se formar, e ir para o mercado de trabalho, mas um aluno que consiga viver socialmente da melhor forma possível e consiga ver toda essa questão social, política, que a gente observa no mundo. Quantas coisas que estão acontecendo e muitas vezes a gente não consegue agir, não consegue tomar uma atitude. Principalmente a questão do voto, é bem complicado assim, trabalhar essas questões na aula, mas acho que a gente não deve desistir. Não é fácil você fazer para que o aluno se entenda como... como... que ele se entenda como oprimido, que ele precisa lutar, que ele precisa se emancipar para que ele possa de alguma maneira se transformar. Que não vai conseguir transformar uma grande parte da sociedade, mas quem sabe aquele lugar que ele vive. Às vezes tem muito aluno que tem essa ideia, ah, meu pai não tem porque ele não trabalhou, ele não estudou, ou porque ele não tem... eles têm muito a ideia da meritocracia... eles têm essa ideia porque se coloca isso muito na sociedade. Principalmente às pessoas das classes sociais menos favorecidas tem muito esse pensamento e o aluno chega com isso na escola, com essa ideia de que ah, mas eu não consigo, eu não posso, eu sou de família humilde, porque eu nunca vou ter, eu nunca vou chegar lá.... Então eles têm muito isso, é uma.... é trabalhar essa questão da educação permeando a nossa sala de aula, o nosso discurso, é muito desafiador, mas eu acho que precisa ser feito. Não dá para fugir mesmo que a gente saiba que numa turma de 30 alunos a gente vai atingir cinco, mas a gente não pode cair no ensino tradicional, no ensino opressor. A gente não pode cair nisso, mesmo que a gente saiba que não é fácil, que tu vai atingir poucos, que eles já vêm de casa com uma ideia de ah, a professora de esquerda, a professora é isso é aquilo e não é, é só uma questão mesmo de que eles entendam que eles são capazes, que as coisas que acontecem muitas vezes dos pais não

conseguirem comprar um imóvel só porque ele não estudou, nem sempre é só, existe toda uma questão de configuração da sociedade e é isso que eu tento passar para eles na minha aula de geografia. No sétimo ano, quando a gente trabalha bastantes questões de população, assim é mais fácil, os alunos já estão mais maduros. No sexto ano já é um pouco mais complicado, eu acho que, quanto menores, essa questão política, se torna um pouco mais desafiadora, mas isso tudo vai depender do aluno, da família, de como esse aluno é tratado na família, de como é discutido certas questões em casa, tudo isso depende. Mas quanto maiores, eles são, é possível um trabalho melhor, que se consegue desenvolver. Teve uma vez que eu trabalhei com eles em Relações Humanas um fato que aconteceu na mídia de uma escola que fez uma campanha, ah se eu não consigo... se nada der certo eu vou ser... Foi num colégio privado. E a gente trabalhou várias questões de Educação Ambiental, também de transformação, de emancipação do sujeito, a gente significou aquilo ali e a gente trabalhou realmente, por que será que a gente não valoriza determinadas funções, teve muita coisa interessante nessa temática. Eles construíram redações, e eu lembro que era uma turma que tinha toda uma visão assim bem política, então, foi interessante porque eles trouxeram bastantes coisas assim, eles conseguiram entender que aquilo ali era errado que era um preconceito, que não se tem que desfavorecer determinada profissão, que todas as profissões exercidas na sociedade são importantes, que contribuem. Eles falaram muitas coisas interessantes que não é só a questão do ter é do ser. A gente também tem na escola essa questão do ter, se a gente for parar para pensar, a escola ela tem essa ideia de que eu vou me formar depois vou fazer uma faculdade, isso e aquilo. E a gente trabalha com isso, porque tem alunos ali que não vão querer ir para a faculdade e a gente sabe que a faculdade é seletiva, então tu tem que trabalhar com o aluno também a valorização de outras coisas, não só do espaço acadêmico. Isso eu também procuro falar com eles, valorizar as profissões dos pais, que independente de onde eles estejam, são pessoas ativas que contribuem com a construção da sociedade, que não é só o médico o engenheiro, enfim. É muita coisa feita ali no espaço da sala de aula que fica invisível, porque as coisas vão acontecendo e o professor, ao mesmo tempo que ele planja, ele não tem muito tempo de rever, que a gente trabalha muito, eu tinha 11 turmas, 11 turmas é difícil tu ter uma reflexão. Então tu vai para a sala de aula e é ali que as coisas acontecem, tu não vai fazer registro para dizer ah hoje nessa aula eu trabalhei esses e esses pontos de Educação Ambiental. Ninguém faz isso, as coisas vão acontecendo, a gente organiza um planejamento e pensa nos objetivos, o que a gente quer atingir com eles, o que a gente quer que o aluno saiba, mas não tem... têm coisas ali que acontecem... e a gente vai perdendo a dimensão... e assim tem muita coisa que eu poderia te falar agora, talvez não vou lembrar assim, mas como eu te falei específico assim, bom ah, eu trabalhei atividades de Educação Ambiental, já fiz bastante saídas de campo, o estudo do meio, a questão do lugar, do pertencimento, isso eu sempre trago nas minhas aulas e além disso eu procuro sempre trazer a questão política... (interrupção). Eu não sei se eu falei o que tu queria.

Fernanda: Sim, sua fala está muito boa. Tudo isso que falastes é importante e o que mexe comigo, em especial é essa questão de que você falava desses discursos, dessas narrativas que se propagam e reverberam diretamente na prática, na vida desses alunos. A questão do você não consegue, ou você... seu pai não tem porque não estudou, porque não trabalha, enfim, de como esses discursos são fortes e como essas narrativas se constituem, isso é algo que me inquieta. Bom, e a Educação Ambiental como você pensa ela, ela está presente no currículo?

Sandra: No currículo da Geografia?

Fernanda: Isso

Sandra: No currículo da geografia em especial eu acredito assim, tem conteúdo que sejam...que ela está bem presente. Vou te dar um exemplo, o conteúdo de população tu vai trabalhar a desigualdade, a segregação espacial, problemas urbanos, problemas sociais, eu acredito que

isso tá bem presente. Quando a gente trabalha conteúdos específicos ambientais, camada de ozônio, a gente trabalha principalmente a questão física da geografia, trabalha relevo, hidrografia, vegetação... é bem tranquilo trabalhar a Educação Ambiental. Eu vejo muito presente a Educação Ambiental nesses conteúdos, do currículo... a gente não usa a palavra conteúdo, mas na verdade agora é até objeto do conhecimento, eu consigo ver bem presente. Eu não acho que ela esteja em todo o currículo, porque, por exemplo, assim quando eu vou trabalhar, por exemplo, coordenadas geográficas eu fico pensando tá... Como eu vou trazer a Educação Ambiental, tem conteúdos que me fazem pensar, mas como eu te disse... é na minha formação, então eu acho que a Educação Ambiental está no currículo, mas isso vai depender da percepção do professor e da formação do professor, como que ele vai trabalhar esse assunto na sala de aula. Porque pode ser um professor, eu, por exemplo, acho super tranquilo trabalhar Educação Ambiental em diversas temáticas, mas pode ter professor que só veja a Educação Ambiental nesses conteúdos específicos, efeito da camada de ozônio, efeito estufa, aquecimento global. Na minha percepção eu vejo que a Educação Ambiental está no currículo, porque não tem como ela não estar no currículo. Porque assim, como é que um professor vai trabalhar numa turma sem conhecer o contexto social da turma, dos estudantes, o contexto em que a escola está inserida, não vai dialogar com o contexto atual que a gente vive, com as intervenções sociais, não tem como. Então isso é o currículo, a Educação Ambiental está permeando o currículo, só que vai depender da percepção do professor. Tem alguns momentos na minha aula que eu sinto dificuldades sim de transversalizar a Educação Ambiental, mas porque eu vejo que falta formação. Se a gente for pensar a gente tá no meio ambiente, estamos no ambiente, se a educação... os principais Pilares da Educação, a educação ambiental está ali no objeto de estudo porque a gente está no meio, então isso, é Educação Ambiental. Só que isso vai depender da nossa percepção, então eu vejo que isso é uma coisa pessoal, mas eu vejo assim, que não tem como a Educação Ambiental não estar no curso de geografia principalmente assim porque vou te dar o exemplo da geografia que é o currículo que eu tenho mais conhecimento, mas é, como eu te falei eu penso assim dessa maneira. Pode ser que eu esteja equivocada, mas eu vejo assim, que se eu tivesse uma formação um pouco melhor um pouco mais ampla em determinados assuntos principalmente lá na graduação se tivesse uma formação que já viesse com essa ideia da Educação Ambiental de forma transversal que a Educação Ambiental está presente, se isso fosse algo construído, talvez fosse muito mais... Mais fácil de eu visualizar a Educação Ambiental em todo o currículo, hoje eu consigo visualizar ela muito bem, no contexto, no conteúdo, no currículo humano da geografia, trabalha o ser humano como um protagonista independente... se eu mudo para trabalhar a questão urbana, a questão plural, a questão de relevo, o clima a vegetação, enfim. Quando eu vou fazer uma ação na sala de aula, quando eu vou conversar com eles, quando eu vou pedir para um aluno respeitar o colega, a avó, você tem que respeitar a diferença não tem que estar fazendo piadinha, pessoal, vamos respeitar o pai do colega, isso tudo está no currículo e Educação Ambiental é desde que eu chego na escola eu tento fazer com que isso esteja presente em mim mas é óbvio que vai ter momentos em que eu vou sentir bastante dificuldade.

Fernanda: Bom e o Projeto Político Pedagógico, ele contém as diretrizes da Educação Ambiental na escola?

Sandra: Olha eu vou ser bem sincera o Projeto Político Pedagógico agora foi construído em conjunto com toda a escola os alunos participaram os professores e os pais, foram enviadas diversas perguntas e questionários para os alunos, toda a comunidade escolar participou, como eu te disse eu não lembro de ter nada específico mas tudo isso que eu estou te falando da gente ser humana de ter o aluno como protagonista da empatia dos valores do social no contexto da escola, do lugar, tudo isso está no Projeto Político Pedagógico está permeando porque uma das coisas que é muito forte lá na escola que a gente fala é essa questão do pertencimento ao lugar

e a gente ter a escola como lugar de pertencimento. Então os professores que trabalham lá gostam disso aí assim, porque a escola é um ambiente bem familiar assim, então eu vejo que tem muitas coisas que foram contempladas no Projeto Político Pedagógico, mas como eu não li o documento final por causa da pandemia eu não sei te detalhar mais. A gente lá na escola sempre trabalha nessa perspectiva olhando para o aluno, da onde ele vem, o que ele já sabe trabalhar de acordo com a realidade deles da comunidade que ele vem.

Interrupção

Fernanda: Cortou o seu áudio.

Sandra: Cortou?

Fernanda: Agora voltou.

Sandra: Então a gente trabalha muito quem é esse aluno.

Fernanda: Bom, então para finalizar como você avalia as questões desenvolvidas em relação à Educação Ambiental pensando no trabalho na escola, e também agora em nível mundial?

Sandra: Eu acho, na minha opinião, que a gente está sempre indo contra a maré, parece que os professores que estão engajados que querem uma transformação que querem uma educação transformadora, estão sempre indo contra a maré. Essa é a compreensão que eu tenho, parece que a gente está falando uma língua, e parece que o mundo... a gente vê tanta coisa assim que parece que o que está sendo reproduzido é um pouco ao contrário, eu sinto assim, mas como eu te falei, eu acho que a gente não pode desistir, porque esse é o nosso papel, de falar o que a gente acredita que seja importante. Tentar trazer um pouco para que o aluno perceba determinadas coisas que ele sozinho não percebe, eu acredito que os professores, por exemplo, agora estão dando seu melhor mesmo diante desse contexto difícil, do contexto de opressão, de desigualdade de discriminação. Então eu vejo assim, parece que a gente está remando e não está fluindo muito, mas eu não vou deixar de acreditar de que um dia isso possa de repente, com aquele aluno ali... alguns eu consigo fazer que eles percebam determinadas coisas quando a gente conversa com eles, assim nas aulas on-line agora eles demonstram bastante empatia com tudo o que está acontecendo, boa parte deles, mas aí a gente sabe que acaba aqui... muitos caem nessa mesma percepção que eu, a gente vê que tá um contexto difícil assim, e muitos pais deles também, hoje em dia a gente vê que todo mundo posta tudo na rede social. Todo mundo pública sobre tudo, então as informações ficam confusas e isso dificulta o papel do professor, e aí vem um pai e diz: Ah, mas me falaram tal coisa e vem com uma ideia sem nenhuma cientificidade sem nenhuma comprovação certa, e aí quando a gente vai falar, vai dar uma aula, parece que a gente está meio contra o sistema, eu sinto isso assim, mas a gente não pode desistir, a gente tem que seguir. E vamos esperar que este contexto de discriminação que a gente vive, de desigualdade, de opressão, que ele seja temporário. E durante esse período a gente tem que tentar resgatar conversar e dialogar o máximo possível sobre Educação Ambiental, para que a gente não fique pior. Eu fico pensando será que está valendo a pena, será que eu consigo, e aí, às vezes, vem uma aluna e faz um discurso, um diálogo maravilhoso na aula, e aí te dá um gás. Não, estou no caminho, vamos que vamos, mas é uma caminhada que está sendo feita aos poucos e as coisas estão todas muito confusas. Às vezes é tanta informação que o aluno ele tem acesso a essa informação do Facebook, ele tem acesso as fake News, a tudo isso, e parece que a ciência, a pesquisa, perdeu um pouco o valor no contexto em que a gente está. Isso está prejudicando o papel dos professores também na sala de aula, mesmo que não seja um professor que esteja na academia, mas a gente reproduz, dialoga sobre o que é Ciência, a gente não dialoga sobre o conhecimento comum na escola, não sei se é isso, tem mais alguma coisa?

Fernanda: Não. Era isso. O nosso diálogo foi muito bom e meus meta-textos vão ficar ótimos! Você traz muitas questões perto pertinentes. E o meu diálogo é aberto, exatamente para escutar

o que os professores tem a me dizer, não faço a entrevista esperando escutar determinadas respostas, a minha pesquisa, por exemplo, não é para verificar se tem Educação Ambiental, dizer o que está certo e o que está errado, é que nem você disse a gente sabe, têm muitos professores fazendo Educação Ambiental na sala de aula, só que às vezes, também sinto que o sistema ele suga o sujeito, então eu vejo como fica difícil ele fazer uma reflexão.

Sandra: E também porque o professor ele quer dar aula, o professor ele quer dar aula. Ele nem tá preocupado, ele quer fazer o melhor dele, com 200 e poucos alunos você quer atingir os 200. Então você quer atingir o máximo de alunos, para nós o importante é o aluno... enquanto muitas vezes a academia... não é uma crítica, mas ela se preocupa muito com a pesquisa com a divulgação com dados científicos para colocar num artigo e a gente não, a gente vive a vida como ela é. A gente pega um aluno que foi molestado, pega uma criança que não tem o que comer, a gente pega uma criança que é abandonada, a gente pega uma mãe que cria seis filhos sozinha, e às vezes ela chega ali na escola e ela quer chorar, que não tem que o que comer, então a gente pega um problema social, não dá tempo de escrever dados e divulgar. Não dá tempo porque a gente pega a vida são pessoas que estão ali e eu não vou... quando eu vejo uma mãe ali com um aluno com problemas, a última coisa que eu vou pensar é em registrar aquilo ali, escrever, porque ali na verdade a gente pensa na questão humana, a vida, as outras questões passam despercebidos e acho que é por isso que o professor ele não consegue, ele muitas vezes entra para a escola e não consegue ter toda essa... Por isso eu digo: Ah, não sei se eu vou conseguir fazer o doutorado porque agora, a minha proposta é atingir essas vidas e fazer o meu melhor por essas vidas, porque eu sei que no momento que eu entrar numa pesquisa eu já vou ter... já vou ter dificuldades para conseguir trabalhar com as turmas, com tantas coisas, não que eu não... não que eu acho que o professor não deve fazer doutorado, tem que fazer, tem que estudar, porque esse estudo vai qualificar, mas é que lá no olho do furacão, às coisas acontecem. As mães deixam as crianças ali, são 30 crianças e aí tu te vira com 30 problemas sociais diferentes que, às vezes, um ou dois não trazem a questão de casa mas os outros 28 trazem. A gente tava agora numa aula on-line e teve uma aluna que pediu para sair porque não tinha almoçado ainda estava com fome, estava tonta, provavelmente porque não tinha comida, e aí a mãe chegou com alguma coisa para comer e ela sentou para comer. E aí tu faz o quê? Ah, vou registrar, não, e isso também é Educação Ambiental. É isso que eu vejo, essa diferença, quando eu cheguei na escola, eu vi isso assim, que na universidade eu conseguia escrever, eu conseguia pesquisar, conseguia refletir, e na escola não. Na escola às coisas vão acontecendo, às vezes, a gente recebe mensagem de familiar que não estão conseguindo fazer as atividades, porque não tem não tem internet ou porque ficou desempregado, porque isso, porque aquilo, o tempo inteiro. É como se a gente carregasse uma mochila com os problemas sociais dos alunos junto, eu vou parar de falar, porque eu sou uma tagarela.

Fernanda: Capaz, é muito bom poder conversar com você, gostaria de poder conversar bem mais, de te conhecer pessoalmente. Acredito que te conheci um dia na FURG, mas não conversamos, assim.

Sandra: Faz muito tempo que eu não fui mais na FURG, na verdade eu fui um dia lá, porque eu estava na equipe técnica da BNCC da Geografia e depois eu não fui mais e aí veio a pandemia.

Fernanda: Então está bem Sandra, muito obrigada pelo seu tempo, pela disponibilidade em conversar comigo.

Sandra: Eu que agradeço.

Fernanda: Fico muito feliz, é muito bom poder te ouvir, têm muitas coisas na sua fala que eu compartilho, são realidades que se aproximam. Muito obrigada, e até mais. Tchau.

Sandra: Tchau.

PROFESSOR TEÓFILO

Fernanda: Buenos días

Teófilo: ¡Buenos días! Mi nombre es Teófilo, soy profesor de Ciencias Naturales del Colegio Técnico José Félix Restrepo, del grado 7mo, 10mo y 11. Me hablaba sobre la Educación Ambiental. Tenemos ciertas políticas de donde parte la Educación Ambiental en Colombia, ¿Sí? Uno de los puntos críticos en Colombia, o sea, eso tiene que ver desde la parte de relaciones exteriores como de la política interna, pues, especialmente en la Cumbre de Río, la Cumbre de Río de 1992. En Colombia se crea la ley 99 de 1993, que es la Ley de Gestión Ambiental en Colombia, ahí se crea el Sistema Nacional Ambiental y se crea el Ministerio de Medio Ambiente. Esa es como la parte fuerte donde empieza Colombia a ver la importancia de la gestión ambiental y lo de la Educación Ambiental. En la Constitución de Colombia de 1991 que ha estipulado que Colombia... El Estado debe garantizar que los colombianos vivimos en un ambiente sano. Entonces, para dar cumplimiento a eso sale la ley, ¿sí? Que es producto de la Cumbre del Río y ya después empiezan a crear unos lineamientos para crear la Educación Ambiental. Lo primero que se hace en Colombia es la ley 115.994 que es la ley de la educación general y ahí sale y se crea lo de los proyectos ambientales escolares o más conocidos como PRAEs. Pero, queda corta porque los proyectos ambientales escolares eran muy de las escuelas, muy del colegio...¿Sí?... La parte de básica primaria y de básica secundaria...pero...entonces...bueno... las universidades y la comunidad cómo se llega a Educación Ambiental porque esto es de todos. Es algo muy grande, es muy complejo la Educación Ambiental en Colombia. De ahí entonces se crean los lineamientos para crear una Política Ambiental y desde 2002 con la ley/Política Nacional de Educación Ambiental que se crean ya los lineamientos para que la Educación Ambiental llegue a todos los sectores. Entonces se crean, lo que se conoce como los, los establecimientos los PRAEs y los PROCEDA que son los proyectos comunitarios ambientales, están los PRAU que son los Proyectos Universitarios Ambientales y hay otro que no recuerdo ahora, bueno otras dos. Bueno, está la Etnoeducación también, la educación campesina, también de Educación Ambiental y otros lineamientos para que la Educación Ambiental llegue a todo el mundo. Y ahí se crean cuáles son los objetivos de la Educación Ambiental, cuáles son los propósitos, cómo se va a hacer para crear, para que las personas tengan un pensamiento crítico y reflexivo frente a su entorno y la importancia que tiene realmente la Educación Ambiental. O sea, en la política es muy bonito, está muy bien hecho. En la práctica ya hay ciertos inconvenientes, te cuento, cuáles son los inconvenientes, eso no es muy popular que lo diga. ¿Cierto? Porque pues, en Colombia se muestra una Política Ambiental muy estructurada, pero en la práctica no se ve. El problema en Colombia es que los proyectos ambientales de todo tipo tienen que nacer de la problemática real de su entorno. Y, por ejemplo, en los colegios los proyectos ambientales están dados, es especialmente como un requisito que pide el Ministerio de Educación Nacional, que deberán tener un proyecto que son proyectos transversales y hay un Decreto el 1860 y otro Decreto, no recuerdo muy bien el nombre, creo que es de 1549 que establece cuáles son los límites de los PRAEs.

Pero, muchos de los colegios lo que hacen es mirar cómo cumplir una solicitud o un requisito del Ministerio de Educación Nacional o de la Secretaría de Educación para presentar un proyecto ambiental. Entonces, se queda muy en el colegio, y realmente no hay una problemática que se cumpla o que se intente solucionar a nivel externo. Entonces por ejemplo, es muy típico que los proyectos ambientales sean por ejemplo de residuos sólidos/separación de residuos sólidos. ¿Ya? Porque para todos la problemática es esa, que es parte pero no es todo, otros manejan huertas escolares, por ejemplo, que también que es un muy válido para la seguridad

alimentaria. Pero, que se quedan muy, muy cortos por qué dice la ley que tiene que ser algo sistemático y complejo. ¿Cierto? Sino es sistémico, no sirve, tiene que involucrarse todo: tiene que estar lo político, lo económico, lo social, lo ambiental (obviamente, ¿cierto?) y la cultura. Si no se manejan en todos esos ámbitos, a nivel complejo y sistémico, pues realmente la Educación Ambiental se queda corta y es un activismo que es lo que llevan todos los proyectos ambientales. Activismo, de hacer, el Día del Agua, pero no se sabe ni siquiera porqué se hace, simplemente porque hay un requisito que cumplir.

Eso te cuento a nivel. Otra cosa que tienen los proyectos ambientales en Colombia es que están muy referenciados hacia ciencias naturales. O sea, el área Ciencias Naturales debe cumplir con eso, y realmente dice que es un proyecto transversal, donde tiene que estar todas las áreas de conocimiento juntas y trabajando unidas, no es Ciencias Naturales haga y mire a ver qué hace. Y si tú miras la mayoría de los colegios es: ¿quién tiene el PRAE? Ciencias Naturales. Y no lo puede hacer Sociales No se lo permiten ¿Cierto? Lo puede hacer Artes lo puede hacer Educación Física, o sea, todas las áreas de conocimiento tienen que participar en ese proyecto ambiental y no tiene que ser solamente Ciencias Naturales. Entonces, eso también es una problemática.

Y la otra problemática es que, en Colombia hay una parte de la planeación que es la evaluación. No hay una evaluación seria de los proyectos ambientales o de la Educación Ambiental en Colombia no la hay. Simplemente lo que es evaluar es: si lo hizo o no lo hizo y cómo lo hizo, pero no sé evalúa realmente la importancia de estos proyectos, de cómo llegar a plantear si realmente está transformando el entorno, entonces no se realiza.

Ahora, te cuento desde mi experiencia en el Colegio Técnico José Félix Restrepo, ahorita cuándo fue, el ¿25 de octubre? Ganamos por segunda vez el Premio Bibo El Espectador, ¿cierto? Como cuidadores del agua y de los suelos. Habíamos ganado en el 2017 si no estoy mal, junto como mejor práctica. Donde quedamos como el mejor colegio a nivel distrital de los colegios distritales en Bogotá, como mejor colegio en prácticas ambientales. Pero eso no se ha ganado solo, ¿Por qué? Porque aquí tenemos, trabajamos partes de residuos sólidos, y colectamos pilas, tapas, papel, todo eso, ¿cierto? Pero se hace parte no es el todo. Tenemos cuatro huertas escolares, aquí en esta sede hay dos. Pero, el punto fuerte del colegio que realmente no ha llevado ese, es comprender esa parte sistémica. Primero una problemática a nivel local que es el Río Fucha. El río Fucha, ¿cierto? Que queda por la Once Sur, que nace delos cerros orientales en la Reserva El Delirio. Eso, después que llega a zona urbana se contamina, eso no solamente por agua residuales, que hay conexiones cerradas donde el agua de las casas ¿cierto?, llega al río. Sino que también la gente bota basura, o sea, ellos ven el río como un caño ¿sí? Ahí podemos botar basura, y eso es una tradición muy española “el agua se lleva todo”. Entonces botemos los sofás, botemos, las camas viejas botan, los animales muertos, botan de todo ahí, pues esa zona de la Once Sur, ese tramo que corresponde a nosotros, no se podía cruzar. Porque fuera de que era muy contaminado, muy sucio, pues era un lugar muy peligroso, cierto, había consumidores ahí, habían expendedores de droga y había delincuencia. Ahora, ¿quién es el que tiene el soporte fuerte? Porque es importante reconocérselo a él, que es el profesor Hamid. Que se llama Hamid de Nativa, ¿Hamid Martínez es? Hamid Martínez que es una persona de la comunidad que dijo “yo quiero hacer algo por el río”. Y se metió, y empezó a sacar basura, solo., A sacar basura él solo. A sacar basura. Entonces el profesor Hammes Garavito que es del colegio, lo vio y dijo: ¿por qué no monta un proyecto? Porque eso ocupamos, poner solución a esa problemática. Y de ahí partió, lo que es la renaturalización del Río Fucha. Que ya lleva ocho años. Entonces tú miras esa zona ahí, eso se divisa totalmente transformado. Entonces, hay una transformación de un... de una problemática real. ¿Cierto? Que fue cambio de cultura, ¿cierto? A nivel social, a nivel ambiental, ¿cierto? Ahora, las políticas se han mejorado, porque, ya, por ejemplo, el acueducto de Bogotá ha cambiado las

conexiones cerradas para que no se contamine el río, y eso es algo que se ha ganado a nivel de Bogotá. Entonces por eso el reconocimiento muy fuerte hacia al colegio, porque realmente sí vimos una problemática que podíamos transformar, los chicos aquí en grado noveno, ¿cierto? Hacen su servicio social ambiental, porque es lo otro que está dentro de la política, que Colombia tiene servicio social ambiental, en grados, noveno, décimo y once, entonces ellos hacen servicio social ambiental. Y también, bueno toca, no había nombrado anteriormente, en Colombia también existe el servicio militar ambiental. Eso también muchos chicos no lo conocen pero también, pueden prestar su servicio militar, en términos ambientales.

¿Qué otra fuerte tiene el colegio? Del río y delo que estamos haciendo aquí. Que nos dimos cuenta que solo no podíamos, entonces, empezamos a convocar entidades que nos pudieran ayudar con todo lo que hace el colegio en términos ambientales. Entonces juntos trabajamos con IDRD que es el Instituto de Recreación y de Deportes (ellos hacen campamentos juveniles), trabajamos con Secretaría de Ambiente, trabajamos con Jardín Botánico, con Hamid que tiene una fundación que se llama Casa Nativa, una ONG que se llama Casa Nativa y con el apoyo de Bogotá. Todos estamos unidos en el colegio, en torno al proyecto ambiental, entonces, por eso es el potencial que tiene este proyecto y que muy seguramente esperamos seguir haciendo.

Fernanda: ¿y en tu clase o qué haces en cuánto (en relación a la educación ambiental)?

Teófilo: En las clases, yo doy gestión ambiental en grado décimo y once, entonces nosotros, por ejemplo, tenemos lo del huerto escolar, ¿cierto? Y tenemos convenios con el Jardín Botánico y con Secretaría de Ambiente. Hacemos reconocimiento del entorno, reconocer nuestro territorio. Entonces, hacemos más o menos de diez a quince salidas con esos chicos, vamos a ir a mirar cuáles son las problemáticas que tenemos. ¿Ustedes han paseado? (Sí). Entonces por ejemplo este año fuimos a Pasquilla, que es zona rural de ciudad Bolívar, una localidad en Bogotá, pero para subir a Pasquilla, que es zona rural campesina, debemos pasar por el relleno sanitario Doña Juana, que es donde llegan toda la basura de Bogotá, entonces ellos miran la problemática, cómo es que funciona un relleno sanitario. Se dan cuenta que la problemática no es el relleno, porque el relleno hace más de tres años expiró, entonces ya lo había cerrado, pero no hay otro espacio. El problema no es el relleno, el problema es la cantidad de toneladas que le llegan al día allá, ¿por qué? Porque no hay la cultura del reciclaje por ejemplo en Bogotá. Pues, ellos miran ese tipo de problemáticas. Vamos al Parque Entre Nubes que están en la localidad de San Cristóbal, bueno son varias localidades, y allá miramos por ejemplo la problemática, un lugar que se, que la Secretaría pudo volver a restablecer, pero hay dentro familias que todavía viven ahí en la pobreza extrema, no se han ido de esos lugares. Entonces, miren esa problemática social que afecta realmente al ambiente. Vamos a los humedales también, ¿cierto? Colombia tiene, Bogotá tiene, ¿cuántos serán? Quince humedales, no tengo esa fuente exacta. Y vamos a los humedales y miramos cuales son las problemáticas de los humedales. Que muchos están muy contaminados con aguas residuales, ¿cierto?, de las viviendas, fábricas y demás. Pues, hacemos otra salida que es de todo el colegio que es del “Tejiendo saberes” que también tiene un componente ambiental. Entonces en mi caso, luego de la salida de reconocimiento, ellos deben hacer un trabajo, donde tienen que unir eso. Trabajo con las directrices y digo bueno, tienen que mirar una problemática exacta de ahí y mirar desde lo social, desde lo político, desde lo ambiental, desde el cultural; empezar a unir eso y buscar posible soluciones. Por el momento hay sido muy teórico, pero ahí los chicos van entendiendo que, cuál es el problema ambiental que realmente tenemos. Que realmente si es un problema y que tiene que ver mucho desde lo cultural y lo político. Eso es lo que trabajamos en la clase.

Fernanda: Entonces en tu formación docente, tenías la educación ambiental

Teófilo: Sí, en este momento pues ya estoy terminando la Especialización en Educación Ambiental de la Universidad Distrital (¡Ah, qué bien!). Por eso decía que si no se había ido a

la Universidad Distrital, que ya hay especialización. Ahorita ya empieza la maestría en Educación Ambiental, se llama “Educación y Gestión Ambiental”, entonces sería muy bueno pues contactarse con ellos. No sé de pronto alguna información y miras algunos trabajos que han hecho desde, desde ese punto. (Ah, bueno). Y pues te recomiendo si puedes, si tienes el tiempo, leer la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia.

Fernanda: ah, sí, yo ya miré algunas leyes, que usted hablasteis, la 1549, sí (eso). Entonces, los PRAEs también, pero no, no encontré. Porque cada escuela tiene, su PRAE? (Sí, cada escuela tiene su proyecto ambiental). A partir de sus realidades, sí. Entonces yo miraba pero en la Internet. Yo no encontré los PRAEs disponibles. Así, para... Algunos están disponibles, no todos (ah). Realmente, ahora sí, ¿no sé si tiene el formato Carolina sobre el profesor Hammes? (Aquí, sí y yo te lo mando). Si él te puede reenviar el proyecto ambiental del colegio (me gustaría mucho). Yo tengo una serie de documentos pero son de evaluación, que se le han hecho a diferentes PRAEs, desde Secretaría, desde Jardín Botánico o de algunos estudiantes de maestría o inclusive doctorados, que han hecho evaluación a los PRAEs en Colombia (ah), de pronto te pueda servir eso para que tengas una idea de cómo es (sí, claro). Y hay uno, que habla muy específico de la evaluación de Educación Ambiental, de una de las creadoras de la Política Nacional Ambiental, que es Marisa Torres. Sí, te recomiendo a Marisa Torres, ¿sí? La buscas. Ella tiene muchos escritos sobre Educación Ambiental de Colombia. (Ah, tá!). Entonces si quieres, regálame tu correo yo te envío toda la información que tenga (¡ah! Bueno, sí.). Eso te puede servir para que tengas una idea de cómo es la Educación Ambiental en Colombia desde un punto crítico, o sea, real. ¿Sí? Y no sólo desde lo que se ve, pues lo que se muestra. Pero en la evaluación una mira también la problemática y eso es bueno saberlo, porque si no, no mejora (sí, claro, bueno). Y yo te cuento...

Fernanda: muchas gracias profesor por su atención, tiempo.

Teófilo: Yo sí que con muchísimo gusto hablar de esto, pues me gusta.

Fernanda: ah, gracias.

Teófilo: Muchísimas gracias, entonces, no sé. Me regalas tu número y tu correo y...

Fernanda: ah, sí, claro, yo te paso.

ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE - FURG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Ambiental nas escolas da Educação Básica: possíveis perspectivas

Pesquisador: FERNANDA SEIDEL VORPAGEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31238620.6.0000.5324

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.063.675

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, desenvolvido por Fernanda Seidel Vorpapel, sob a orientação da profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin. O objetivo é compreender como a Educação Ambiental crítica e transformadora se mostra na escola da educação básica. A pesquisa de cunho qualitativo consiste em revisão bibliográfica sobre o assunto e entrevistas on-line semiestruturada a serem desenvolvidas com nove professores da rede Básica de Ensino (infantil, fundamental e médio), que trabalham com a Educação Ambiental na escola em que atuam. A área de formação dos professores é independente, e será realizada com três professores de cada lugar socioespacial, sendo eles do Rio Grande/RS, São Paulo das Missões/RS e Bogotá/Colômbia. A análise dos dados será pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A pesquisa trará benefícios como: a produção de conhecimento para professores da rede básica e superior, que se envolverem com a pesquisa e/ou aqueles que lerem os resultados que serão publicizados em revistas científicas, bem como, potencialização da formação de professores pesquisadores da área da Educação Ambiental nas escolas e problematização para a sociedade.

Objetivo da Pesquisa:

- Objetivo Geral: Compreender como a Educação Ambiental crítica e transformadora se mostra na escola da educação básica.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3011

E-mail: cep@furg.br

Continuação do Parecer: 4.063.675

- Objetivos específicos: Verificar como os professores trabalham a Educação Ambiental na escola; Investigar qual a base teórica que fundamenta a ação do(a) professor(a) em sua práxis independente da sua área de formação; Compreender quais são os limites e as possibilidades da Educação Ambiental crítica e transformadora na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios consistem na produção de conhecimento para professores da rede básica e superior, que se envolverem com a pesquisa e/ou aqueles que lerem os resultados que serão publicizados em revistas científicas; Potencialização da formação de professores pesquisadores da área da Educação Ambiental nas escolas e problematização para a sociedade. Os riscos dessa pesquisa são (mínimos/graves), como o (desconforto emocional), frente a estes riscos o pesquisador se compromete em garantir assistência integral e gratuita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram adequados conforme o parecer do CEP

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir se os campos indicados em parecer anterior foram preenchidos (no documento que tive acesso não estavam - 3 e 13)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As solicitações no projeto foram tratadas e realizadas

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada Pesquisadora, seu projeto foi aprovado. Solicitamos que envie o relatório final logo após o término da Pesquisa. O modelo está disponível no site: <https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1546544.pdf	29/05/2020 19:29:20		Aceito
Outros	carta.docx	29/05/2020 19:27:38	FERNANDA SEIDEL VORPAGEL	Aceito
Outros	carta.pdf	29/05/2020 19:24:23	FERNANDA SEIDEL VORPAGEL	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	29/05/2020	FERNANDA SEIDEL	Aceito

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3011

E-mail: cep@furg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE - FURG



Continuação do Parecer: 4.063.675

Parecer Anterior	parecer.pdf	19:21:14	VORPAGEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	29/05/2020 19:18:02	FERNANDA SEIDEL VORPAGEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisadetalhado.docx	29/05/2020 19:11:40	FERNANDA SEIDEL VORPAGEL	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopesquisa.pdf	28/04/2020 14:09:12	FERNANDA SEIDEL VORPAGEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 02 de Junho de 2020

Assinado por:
SIMONE GROHS FREIRE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3011 **E-mail:** cep@furg.br