



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



KELLY PINHEIRO VARNES COSTA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE, RS**

**Rio Grande
Maio de 2023**

KELLY PINHEIRO VARNES COSTA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE, RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

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

Orientador: Prof. Luis Fernando Minasi

**Rio Grande
Maio de 2023**

Ficha Catalográfica

C837e Costa, Kelly Pinheiro Varnes.

A Educação Ambiental no cotidiano docente dos anos iniciais de uma escola pública estadual no município do Rio Grande, RS / Kelly Pinheiro Varnes Costa. – 2023.
117 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.

Orientador: Dr. Luis Fernando Minasi.

1. Educação Ambiental 2. Transversalidade 3. Docência 4. Práxis
5. Crítica I. Minasi, Luis Fernando II. Título.

CDU 504:37(816.5)

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



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COORD CUR DE PG EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



MEMORANDO Nº 40, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2023

Kelly Pinheiro Varnes Costa

“A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE, RS.”

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:



Documento assinado digitalmente
LUIS FERNANDO MINASI
Data: 14/03/2023 11:28:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi (PPGEA/FURG)



Documento assinado digitalmente
NARJARA MENDES GARCIA
Data: 15/03/2023 08:56:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Narjara Mendes Garcia (PPGEA/FURG)

Silvana Maria
Gritti:3719114

Digitally signed by Silvana Maria
Gritti:37191144068
DN: cn=Silvana Maria
Gritti:37191144068, c=BR, o=KCP Edu,
ou=UNIPAMPA - Universidade Federal do
Pampa,
email=silvanagitti@unipampa.edu.br
Date: 2023.03.17 09:42:22 -0300

Profª Drª Silvana Maria Gritti (PPGEdu/Unipampa)



Documento assinado digitalmente
DARLENE SILVEIRA CABRERA
Data: 20/03/2023 18:48:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Darlene Silveira Cabrera

ESCLARECIMENTO

Esta dissertação foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Professores(as) – EAEFE, tendo como esteio as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental, sob o codinome Grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado. A temática deste estudo encontra relevância ao não se limitar à direção única de uma comunidade ou mesmo região. Ocupando-se, também, de um estudo que tenha a possibilidade de vislumbrar outros espaços, que não sejam somente seu contexto. A temática geral Formação de Professores estará contemplada nesta pesquisa.

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Coordenador da Temática Geral

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Amado Deus, pela vida. Por todos os desafios, lutas, construções e desconstruções diárias. Compreendo que a crença em Deus e a ciência podem, sim, andar de mãos dadas, apesar de apontarem para diferentes questionamentos e preocupações humanas. A fé é a união entre elas, seja em Deus, seja nos seres humanos.

Agradeço aos meus pais, Jussara e Luiz, pelos anos de cumplicidade, amor e luta. Por estarem comigo em cada momento importante da minha existência e por serem meus alicerces.

Agradeço ao meu irmão, Rafael, que vivenciou muitos momentos da minha trajetória e, juntos, construímos uma história marcada pela resiliência e esperança onde a Educação foi um pilar da nossa constituição humana.

Agradeço ao meu querido esposo, Ivo, pela parceria e pelas inúmeras vezes em que me motiva a criar as condições necessárias para vir a *ser mais*.

Agradeço às colegas de trabalho que tanto vibraram comigo no decorrer destes anos de estudos, pesquisas e produção de saberes.

Agradeço ao professor Luis Fernando Minasi por acolher a minha proposta e com amorosidade motivar a minha busca pelo *inédito-viável*.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado que foram e são meus companheiros de luta por uma Educação Libertadora.

Agradeço às pessoas que atravessam a minha história me inspirando, motivando, encorajando e desafiando a superar os limites e as contradições.

E agradeço ao meu amado filho, Pedro Henrique, por ser o meu amigo e grande companheiro de jornada. Por ter me permitido renascer e descobrir que posso muito mais do que jamais imaginei. Por vibrar com o meu ingresso no Programa, por ter me acompanhado em todos os momentos de estudos nestes anos e por abdicar benevolmente de momentos de lazer em família, por estar compreendendo a importância da Educação como prática libertadora e transformadora da nossa existência. Obrigada, filho tão querido, por me motivar diariamente com a sua alegria, intensidade, fé e generosidade. Que eu jamais desista de ser para as crianças a professora que eu desejo para você! Amo-te muito. Por ti e para ti, sempre.

EPÍGRAFE

*Falar de cotidianos é falar de vivências;
experiências, lutas
e fé nos seres humanos.
Sonhos diuturnos, transformações.
Críticas, práxis, agir, refletir e agir.
Falar de cotidianos é falar sobre mim e você,
sobre nós,
sobre todos e todas.
Falar sobre o que queremos,
porque queremos,
para que queremos.
Falar de cotidianos é arguir para identificar e desvelar,
é problematizar, é descoisificar,
é ato político.
Falar de cotidianos é falar sobre as naturezas,
sobre os ambientes,
sobre as relações.
É querer o bem de quem ainda não sabe se quer,
é se apartar do que aprisiona,
é ir em frente sem medo.
Falar de cotidianos é falar sobre educação,
sobre heterogeneidade,
sobre respeito, sobre independência e sobre união.
É dizer a palavra,
é escutar e ouvir.
É oferecer e segurar a mão,
é trazer, levar, chamar e gritar.
Falar de cotidianos é ter liberdade para pensar.
Falar de cotidianos é falar sobre revolucionar,
é falar sobre o fundamental,
o imprescindível, o real e o necessário.
Falar de cotidianos é esperar sem esperar.*

Kelly Pinheiro Varnes Costa – MOLA 2021

RESUMO

Esta dissertação é resultado do processo de estudo para buscar compreender a Educação Ambiental na prática docente das professoras dos Anos Iniciais de uma escola estadual no município do Rio Grande, RS. Nesse intuito, elencou-se o problema de pesquisa para conhecer e investigar qual proposta de Educação Ambiental cerceia a práxis docente e o que as impede de trabalhar conscientemente para a emancipação dos sujeitos. Embasando-nos no Materialismo Histórico Dialético, em Paulo Freire e Enrique Leff, tornou-se basilar analisar as contradições existentes nas práticas das professoras e compreender as situações-limite que dificultam o desenvolvimento de práticas que favoreçam a efetivação da Educação Ambiental Crítica. Apoiamo-nos no estudo da legislação que assegura a Educação Ambiental, na transversalidade do currículo escolar e nos teóricos. Esta pesquisa consistiu-se no estudo do referencial teórico-metodológico, com ênfase do método qualitativo de investigação com entrevistas semiestruturadas. A Análise de Conteúdo de Laurence Bardin das quatro entrevistas com as professoras e um Encontro Dialógico Coletivo nos assentiram investigar a essência de suas externalizações. Entendemos que as professoras produzem saberes ambientais no seu cotidiano docente por meio de ações políticas sociais pontuais. Assim, identificamos que a Educação Ambiental Conservacionista e a Pragmática cerceiam a sua práxis, pois ainda não compreendem de que maneira é possível desenvolver ações contínuas e ininterruptas para assegurar a Educação Ambiental Crítica na transversalidade do currículo escolar. No entanto, há possibilidades de que, por meio da formação pedagógica constante, a macrotendência Crítica se enraíze no cotidiano docente das professoras dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Transversalidade. Docência. Práxis. Crítica.

RESUMEN

Esta disertación es resultado del proceso de estudio en la búsqueda de comprender la Educación Ambiental en la práctica docente de las profesoras de los Años Iniciales de una escuela estadual en el municipio de Rio Grande, RS. Con ese fin, se eligió el problema de investigación con la finalidad de conocer e investigar qué propuesta de Educación Ambiental cercena la praxis docente y lo que les impide trabajar conscientemente para la emancipación de los sujetos. Basándonos en el Materialismo Histórico Dialéctico, en Paulo Freire y Enrique Leff, se tornó fundamental analizar las contradicciones existentes en las prácticas de las profesoras y comprender las situaciones-límites que dificultan el desarrollo de prácticas que favorezcan la efectividad de la Educación Ambiental Crítica. Nos apoyamos en el estudio de la legislación que asegura la Educación Ambiental, en la transversalidad del currículo escolar y en los teóricos. Esta investigación consistió en el estudio del referencial teórico-metodológico, con énfasis en el método cualitativo de investigación con entrevistas semiestructuradas. La Análisis de Contenido de Laurence Bardin de las cuatro entrevistas con las profesoras y un Encuentro Dialógico Colectivo nos aceptaron investigar la esencia de sus externaciones. Entendemos que las profesoras producen saberes ambientales en su cotidiano docente por medio de acciones políticas sociales puntuales. Así, identificamos que la Educación Ambiental Conservacionista y la Pragmática restringen su praxis, porque todavía no comprenden cómo es posible desarrollar acciones continuas e ininterrumpidas para asegurar la Educación Ambiental Crítica en la transversalidad del currículo escolar. Sin embargo, hay posibilidades de que, por medio de la formación pedagógica constante, la macrotendencia Crítica se arraigue en el cotidiano docente de las profesoras de los Años Iniciales.

Palabras llave: Educación medioambiental. Transversalidad. Enseñanza. Práctica. Crítico.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the study process in order to understand the Environmental Education in the teaching practice of the teachers of the Initial Years of a state school in the city of Rio Grande, RS. With this purpose, the research problem was listed in order to know and investigate which proposal of Environmental Education curbs the teaching praxis and what prevents them from working consciously for the emancipation of the subjects. Based on the Dialectical Historical Materialism, Paulo Freire and Enrique Leff, it became essential to analyze the existing contradictions in the practices developed by the teachers and understand the situations-limits that hinder the development of practices that favor the effectiveness of Critical Environmental Education. We rely on the study of legislation that ensures Environmental Education in the transversality of the school curriculum and the theorists who base these writings. This research consisted in the study of the theoretical-methodological framework, with emphasis on the qualitative method research with semi-structured interview. The Content Analysis of Laurence Bardin of four interviews with the teachers and a Collective Dialogic Meeting agreed to investigate the essence of their externations. We understand that the teachers produce environmental knowledge in their daily teaching through punctual social policy actions. Thus, we identified that Environmental Conservation Education and Pragmatics restrict your practice, because they do not yet understand how it is possible to develop continuous and uninterrupted actions to ensure Critical Environmental Education in the transversality of the school curriculum. However, there are possibilities that, through constant pedagogical training, the Critical macrotendency is rooted in the daily teaching of teachers of the Early Years.

Key Words: Environmental education. Transversality. Teaching. Praxis. Criticism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABES RS	Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental do Rio Grande do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEAC	Programa de Educação Ambiental Colaborativo
PNEA	Plano Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPGEA	Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	14
1. PRIMÍCIAS DA PESQUISADORA.....	20
1.1. Uma década após a conclusão do Ensino Médio.....	23
1.2. A docência e o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG ...	27
2. A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	29
3. O CURRÍCULO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	34
4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	41
5. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS AMBIENTES FORMAIS – ESCOLAS.....	49
6. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	54
7. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	59
8. AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE <i>VIR A SER MAIS</i>	69
9. ENCONTRO DIALÓGICO COLETIVO SOBRE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	88
PALAVRAS FINAIS	95
REFERÊNCIAS	101
BIBLIOGRAFIA.....	106
APÊNDICES.....	114

PALAVRAS INICIAIS

Estes escritos têm por objetivo explicitar as compreensões desenvolvidas no processo da pesquisa que realizamos como pré-requisito para que a pesquisadora seja intitulada Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande, orientada pelo Professor Dr. Luís Fernando Minasi, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA.

A delimitação do fenômeno de pesquisa foi resultado das inquietações pedagógicas desta pesquisadora que trabalha como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Pública Estadual no município do Rio Grande, no Rio Grande do Sul, e que sente necessidade de uma Educação integral que considera os estudantes como protagonistas de suas histórias e que não os aparta do mundo. Assim, investigar a Educação Ambiental na prática docente das professoras dos Anos Iniciais desta escola, identificar qual proposta cerceia a práxis e o que as impede de trabalhar conscientemente para a transformação tem relevância social, pois somos desejosos por uma Educação Libertadora.

Estas inquietações se tornaram ainda mais incômodas após a pesquisadora ter produzido conhecimentos socialmente úteis e significativos acerca da Educação Ambiental Crítica no transcorrer dos estudos realizados nas disciplinas cursadas neste Programa de Pós-Graduação nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Pistrack (2011) no livro “Fundamentos da Escola do Trabalho” nos fala que o trabalho socialmente útil é todo o trabalho que humaniza. É o trabalho que não nos causa estranheza, que independente da classe social produz para satisfazer as necessidades humanas. Sem expropriação. Dessa maneira, compreendemos que os conhecimentos socialmente úteis são os que são produzidos para o coletivo, os que são usados para transformar a sociedade na sua totalidade.

Compreendemos que produzir saberes socialmente úteis e usá-los para e com o coletivo é um desafio. No entanto, quando tomamos consciência da importância transformadora da práxis consumidora destes saberes, a inquietação pedagógica nos cerceia diuturnamente.

Freire (2019a) nos diz que “o enfrentamento com o mundo é ameaça e risco. O homem substitui o envoltório protetor do meio natural por um mundo que o provoca e desafia” (p. 27). Pensamos que as inquietações são muito bem-vindas, pois nos mostram que a incômoda acomodação da alienação está se desacomodando e nos causando a tal da “dor de ideia” que Rubem Alves (1999) nos fala no livro “O amor acende a lua”.

A dor de ideia filosófica é a que nos faz desconfiados e incessantes na busca pelo desconhecido. Moacir Gadotti (2012) nos diz que “duvidar é a vontade de diálogo e interrogação”, diálogo este que pleiteamos desenvolver com os leitores e leitoras desta dissertação acerca da Educação Ambiental na prática docente. Propusemo-nos a investigar e compreender que Educação Ambiental está imbricada na prática das professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio no município do Rio Grande, RS.

Ao falarmos em investigar e compreender que tipo de Educação Ambiental está orientando a práxis das professoras da escola pesquisada, consideramos as macrotendências político-pedagógicas evidenciadas pelos autores Layrargues e Lima (2014) no artigo “As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira” que nos falam sobre a trajetória histórica da Educação Ambiental no Brasil:

Percebe-se na trajetória histórica da Educação Ambiental brasileira, um momento inicial de busca por uma definição conceitual universal, comum a todos os envolvidos nessa práxis educativa que, em um momento seguinte, tende a ser abandonado pela percepção crescente da diversidade de visões da pluralidade de atores que dividiam o mesmo universo de atividades e de saberes. A constatação dessa multiplicidade interna do campo conduziu naturalmente a novos esforços de diferenciação desse universo de conhecimentos, práticas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre educação, sociedade, ambiente natural e construído e sustentabilidade. Hoje fica claro que era impossível formular um conceito de Educação Ambiental abrangente o suficiente para envolver o espectro inteiro do campo; mas fica claro também que essas diferentes propostas conceituais nada mais eram do que a busca por uma hegemonia interpretativa e política desse universo sócio-educativo. A multiplicidade de propostas conceituais revelava essa diversidade interna, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida, apenas na fase de consolidação do campo pôde ser compreendida. Ou seja, não mudou o objeto, em si já diferenciado, mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele. (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 26 e 27)

Assim, se os *olhares* sobre o objeto se refinaram, consideramos fundamental a investigação e problematização acerca das compreensões de Educação Ambiental que move a práxis das professoras que trabalham na escola pesquisada, pois almejamos a transformação social e esta também acontece no ambiente escolar.

Para dialogar sobre as compreensões de Educação Ambiental, consideramos pertinente trazer as interpretações dos autores Layrargues e Lima (2014) a respeito da Educação Ambiental e a identificação das três macrotendências em disputa de campo no Brasil: conservacionista, pragmática e crítica.

No entanto, sentimos ser importante, primeiramente, evidenciar a conceituação de “campo”, de acordo com Bourdieu (2003), que nos diz:

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BORDIEU, 2003, p. 119)

Dessa forma, entendemos que estes espaços sociais são estruturados e mantidos conforme as compreensões e ações dos seres humanos que se relacionam em linha com determinadas propostas.

Ao falarmos em campos da Educação Ambiental dizemos que são os espaços sociais estruturados e mantidos pelos interesses de determinados seres humanos que estabelecem relações em congruência com seus objetivos.

De acordo com Layrargues e Lima (2014) as relações sociais no campo da Educação Ambiental no Brasil são orientadas por estas três macrotendências, e nosso problema de pesquisa foi: *compreender qual ou quais macrotendências direcionam a Educação Ambiental que está intrínseca na prática pedagógica das professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio.*

Como já mencionado, as macrotendências que direcionam a Educação Ambiental, considerando Layrargues e Lima (2014), são: a conservacionista, a pragmática e a crítica.

Sobre a macrotendência conservacionista, Layrargues e Lima (2014) nos dizem que ela:

[...] se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas. (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 30)

Sendo assim, podemos entender por Educação Ambiental Conservacionista aquela que tem por proposta a fragmentação, a setoriedade social e o direcionamento sistêmico. Os seus objetivos são mecanicistas e não tendem a dialogar e apontar resoluções para os conflitos sociais na complexidade que envolve o ser humano e a natureza. Desta maneira, pensamos que ela não considera a totalidade.

Ao falarem na macrotendência pragmática, Layrargues e Lima (2014) são enfáticos ao afirmarem que:

[...] é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva. (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 31)

Entendemos, assim, que esta macrotendência usa o apelo ao bom senso do ser humano como prática de “transformação” social. Destituir o meio ambiente do ser humano e apegar-se ao combate ao desperdício e a reinserção dos resíduos às indústrias é fragmentar a proposta de Educação Ambiental na totalidade. Layrargues e Lima (2014) associam a macrotendência pragmática à conservadora dizendo que:

A macrotendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua e enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que entendem a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira, ora porque não têm uma reflexão sociológica da questão ambiental ora porque entendem que politicamente é melhor não misturar ecologia e política, e neste caso, nos referimos a atores ideologicamente interessados em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão. (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 32)

No entanto, se a macrotendência pragmática se destitui da problematização e da evidenciação do capitalismo como principal responsável pelos problemas ambientais, entendemos assim que a prática pedagógica que dissemina essa compreensão não objetiva a criticidade dos seres humanos e não almeja a transformação social justa e libertadora que tanto destacamos nestes escritos.

A respeito da terceira macrotendência, a crítica, Layrargues e Lima (2014) afirmam que é contrária às duas anteriores e ressaltam que ela:

Apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 33)

Estamos cientes de que esse enfrentamento expõe os problemas sociais e não recua diante dos obstáculos do capitalismo. A proposta crítica revela toda a “ingenuidade reprodutora” da conservadora e da pragmática. A macrotendência crítica objetiva apontar a

raiz dos problemas sociais considerando a totalidade, motivando a conscientização dos seres humanos e a práxis transformadora. Entendemos que a prática pedagógica dos professores, quando cerceada pela Educação Ambiental Crítica, é problematizadora e constante, não sendo reduzida a ações pontuais e de interesse momentâneo.

Para resolvermos o problema de pesquisa ao qual nos propomos perquirir, tornou-se basilar analisar, interpretar e descrever as contradições existentes nas práticas desenvolvidas pelas professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio, conforme o assegurado nos documentos sudeadores referente à Educação Ambiental, e analisar, interpretar e compreender as situações-limite que dificultam que as professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio desenvolvam práticas que favoreçam a efetivação da Educação Ambiental Crítica.

Visando compreendermos qual macrotendência está orientando a prática das professoras da escola pesquisada, fomos reunindo as condições que pensamos serem as necessárias para tal por meio da investigação, análise, reflexão e problematização das narrativas externadas na entrevista semi-estruturada individual, no Encontro Dialógico Coletivo, fazendo a conexão com os teóricos que embasam esta dissertação e unindo as principais informações para o estudo.

Ao falarmos junto com os teóricos, consideramos importante destacar que temos por compreensão, sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e dos estudos marxianos, que o Ser Humano e a Natureza não se dissociam, pois ambos são Natureza e que, nada está fixo ou parado, mas que tudo está em constante movimento e numa incessante não conclusão. Entendemos que o Ser Humano se desnaturaliza à medida que conhece e a Natureza se significa através do Ser Humano.

Compreendemos que somos, primeiramente, natureza e, depois, seres sociais e políticos. Freire (2019a) nos diz que “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (p. 51). Não há um ser humano sem outro ser humano, não há ser humano sem a natureza, não há sociedade sem a mediatização do mundo.

Não há possibilidade de uma sociedade justa e igualitária sem a Educação de qualidade referenciada que produza conhecimentos para a humanização dos sujeitos e para a transformação da realidade. Nem há transformação da realidade e Educação justa e igualitária sem que sejam criadas as condições necessárias para que isso se efetive.

Ao apontarmos a essencialidade da Educação justa estar conectada com a criação das condições necessárias para tal, enquanto trabalhadores da área da Educação, compreendemos que a práxis docente é, intencionalmente ou não, motivadora. Assim, destacamos a

importância da formação docente problematizadora e crítica, pois entendemos que sem práxis consciente e sem o esperar é “impossível” a emancipação política e humana.

Almejamos a emancipação política e social e, desta maneira, considerando a compreensão de que ao reunirmos as condições necessárias para que as coisas acontecessem e que o ser humano está em processo contínuo de construção, problematização e não conclusão, esta dissertação procurou desvelar e problematizar a prática docente dos Anos Iniciais de uma Escola Pública Estadual do município do Rio Grande, RS, considerando a asseguaração da Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar pelos documentos suleadores educacionais de nosso país e refletir sobre esse movimento, considerando nossa perspectiva teórica e os “todos” que formam a totalidade de nossa sociedade classista e expropriatória.

Para nós é importante a utilização do termo “suleadores”, ainda que este não conste no vocabulário da Língua Portuguesa, pois Paulo Freire (1992) no livro “Pedagogia da Esperança”, ao usar o vocábulo “suleá-lo” (p. 15) nos ensina a importância da valorização da identidade nacional e do contexto local quando realizamos a leitura de mundo.

Desta maneira, consideramos adequado o uso do termo, pois nossa leitura de mundo parte, primeira e essencialmente, de nosso contexto de habitantes do hemisfério sul.

Acometidos pelo espírito freiriano que permeia essa dissertação, convidamos os leitores para adentrarem nossos amorosos escritos e sentirem o quanto almejamos por uma Pedagogia Socialista e lutamos para transformar esta sociedade de desiguais em uma sociedade onde a vocação ontológica dos seres humanos, que é ser cada vez mais humanos por meio do conhecimento que liberta da ignorância do não saber, seja respeitada. Que os seres humanos e as espécies em geral sejam “todos” em uma totalidade, sem expropriação e sem destruição da natureza humana.

1. PRIMÍCIAS DA PESQUISADORA

Ao principiar a escrita da pesquisa pensamos logo em um tema que instigasse o pesquisador à reflexão, daquilo que fosse significativo aos sujeitos, que tivesse relevância social e que problematizasse situações reais e concretas numa totalidade por necessitar de intervenção para uma transformação objetiva.

Freire (2019b) nos diz que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (p. 77). Fenômenos de pesquisa que anunciam as contradições e, nelas a necessidade imperiosa de transformação do existente e que, por sua vez, elencam possibilidades suleadoras para tal, são muito importantes numa sociedade onde os seres humanos estão cada vez mais aprisionados às práticas de *ser menos* e as injustiças sociais provenientes da moralidade do modelo civilizatório capitalista, desumanizador e opressor, este que está em vigência.

Nossa proposta nesta dissertação foi a de realizar um estudo problematizador, com inserção crítica no lugar pesquisado e pretensão de diálogos desafiadores que corroborassem com possíveis transformações no ambiente escolar e, principalmente, na vida e no agir dos sujeitos, partindo da afirmação de que nada é eterno e nós, humanos inacabados e inconclusos, também temos a nossa finitude. A tomada de consciência abre caminhos para uma transfiguração.

Minasi (2005), em sua tese doutoral, explica a perspectiva Materialista Dialética na qual este projeto busca se teorizar, tendo como objeto de estudo a realidade concreta e objetiva. Ele destaca:

[...] a opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético admite que os fenômenos materiais são processos e não coisas perfeitas, acabadas podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão imediata da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu “espírito” crítico e revolucionário. (MINASI, 2005, p. 65)

Acometidos pelo “espírito” crítico e por nossas convicções, entendemos ser importante destacar que, para o marxismo só existe uma realidade, a objetiva, que existe independente da nossa vontade e da nossa consciência. No demais, são compreensões subjetivas que temos desta realidade. A dialética marxista é a análise da realidade concreta e é nesta realidade que nossos escritos se alicerçaram, no Materialismo Histórico Dialético, na leitura do mundo real

através das categorias do Materialismo Dialético percebidos pelos sentidos atentos e em constante emancipação.

Ao trazermos a leitura do mundo real através das categorias do Materialismo Dialético, sentimos ser importante destacar que, na gênese da sociedade humana estão as relações de reciprocidade que se estabelecem entre Natureza, Ser Humano e Trabalho na sua totalidade. Natureza, Natureza Humanizada e Relações Sociais. A natureza é o corpo inorgânico do ser humano, assim indigitamos que natureza e ser humano não se dissociam. É através do trabalho que a consciência humana se desenvolve, a matéria se organiza e por meio da produção de conhecimentos e práxis é que transformamos a nossa natureza e nos humanizamos.

Ao falarmos em transformação e humanização, trazemos Freire (2004) para embasar a importância da práxis. Ele nos diz que “o ser humano transforma a realidade quando intervém, fala do que faz, sonha, constata, compara, avalia, valora, decide e rompe” (p. 26). Deste modo, o ser humano é um ser político e “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (p. 80).

Se não estamos no mundo de forma neutra, partirmos da premissa de que, enquanto seres humanos, somos seres de possibilidades, cuja vocação ontológica é sermos mais humanos e a vocação histórica é sermos os sujeitos da nossa existência, os protagonistas do *ser mais*, e não seria pretensão afirmarmos que, apesar de estarmos condicionados à realidade que nos cerca, tudo é passível de ser transformado através do trabalho crítico e emancipatório. Trabalho este que necessita ser útil e referenciado significativamente.

Com a possibilidade de lermos o mundo com os sentidos emancipados e atentos, com a viabilização da transformação, dizemos que os seres humanos se constituem por meio das relações sociais e do trabalho e que o trabalho é o grande produtor do conhecimento e da cultura e cria as condições para o enclausuramento ou a libertação dos seres humanos.

Ao discorrermos a partir da realidade objetiva, das relações sociais e do trabalho, é que convidamos o leitor e a leitora a refletirem sobre como esta pesquisadora e educadora ambiental tem se constituído até o momento e objetivando, também, a obtenção do grau acadêmico de Mestre em Educação Ambiental.

Esta pesquisadora é oriunda de uma família integrante da classe trabalhadora, que toda vida vendeu sua força de trabalho em troca de um salário, cujas condições materiais nos faziam ser quem éramos – frutos do meio, de uma sociedade capitalista – e apesar de todas as dificuldades conseguíamos garantir o básico necessário para a sobrevivência.

A minha vivência escolar aconteceu dentro da normalidade exigida pela legislação. Aos cinco anos de idade ingressei no, então, Jardim de Infância. Aos seis anos iniciei os estudos no Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio. A minha trajetória escolar foi vivenciada em escola da rede pública. Logo, os conhecimentos produzidos que me fizeram pesquisadora são frutos de uma escola pública que julgo ter sido de qualidade.

É deveras importante falar sobre os estudos realizados na escola pública de Ensino Médio Técnico e o quanto eles me pareciam promissores naquilo que se propuseram a oferecer como saberes necessários para eu ingressar no “mercado de trabalho”.

O discurso e a prática de alguns professores me faziam acreditar que o mercado de trabalho seria convidativo e de fácil acesso. Afinal, o que poderia ser mais atrativo do que a garantia de um trabalho assalariado numa sociedade tão injusta e desigual como é a do mercado? Poucos meses após o início do ano letivo, fui convidada por um funcionário da escola a participar de um processo seletivo para estagiar na indústria de fertilizante Manah, que se situava no Distrito Industrial do município do Rio Grande. Fui aprovada na seleção e orientada a comparecer ao local de trabalho no prazo de uma semana. Minha mãe solicitou a troca de turno de estudo na escola e fui matriculada em uma turma no período da noite. Necessitávamos da remuneração deste estágio e a oportunidade foi muito comemorada.

Eu estagiava como secretária na sede da Associação dos Funcionários. Tinha intervalo de 1h30min para o almoço e a alimentação era fornecida no refeitório da indústria Manah. A jornada de trabalho se encerrava às 17h20 e às 18h eu estava em casa. Às 18h50min, já na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas. E essa foi a minha rotina durante dois anos até a conclusão do Ensino Médio na expectativa dos próximos desafios. Como “herança” deste período trabalhando em local insalubre, desde então sou acometida por problemas respiratórios crônicos.

Mas a vida escolar não se completa com a Educação Básica, coloquei-me, então, outro desafio. Ao falar em outro desafio poderíamos cogitar o Ensino Superior, não é mesmo? Sim. Mas não para uma trabalhadora de dezoito anos que necessitava garantir o seu espaço no mercado de trabalho, pois o seu sustento e o da família também era responsabilidade dela. Nós três, mãe, irmão e eu, trabalhávamos de acordo com nossas possibilidades e recebíamos nos limites de nossas necessidades, mas com um esperar impaciente que não conseguia esperar pacientemente.

Hoje, ao escrever estas linhas, avalio o quanto de sacrifício o povo brasileiro precisa fazer para poder ter a chance de qualificar a sua força de trabalho e almejar um mínimo diferencial como humano no mercado de trabalho.

1.1. Uma década após a conclusão do Ensino Médio

Após a conclusão do Ensino Médio, minha trajetória no mercado de trabalho perpassou diversas áreas, mas quase todas estavam entrelaçadas ao secretariado. O conhecimento produzido no Ensino Médio Técnico pouco desvelou os obstáculos que surgiriam na prática da profissão e isso foi extremamente frustrante.

Sempre que faço a ligação da minha formação com os dias atuais sinto o compromisso, agora como professora, de evitar que se reproduzam nos estudantes as lacunas que o processo educativo deixou de completar na minha formação. Questionei-me, várias vezes, sobre a necessidade de uma Graduação, mas ainda não era o momento de tomar essa decisão.

Onze anos após o afastamento dos estudos básicos proposto na lei de diretrizes e base de 1971 – Ensino Fundamental e Ensino Médio, senti que era susceptível o momento de intentar o ingresso na universidade. Começaram as pesquisas, os testes de aptidão – praxes da Psicologia da época – e as lembranças.

Nessa busca incessante pelo *quefazer* que me fazia feliz – considerando que ser feliz é da vocação do sujeito – lembrei da minha pré-adolescência em meio aos materiais escolares e a minha alegria em interagir com as crianças do bairro COHAB II.

Aos doze anos, lembro ainda, organizei um espaço de recreação e estudos no galpão de madeira e teto baixo que havia sido construído por meu pai e meu avô ao fundo do pátio da minha casa. Um quadro verde, de tamanho médio fixado na parede de cor laranja descascada, uma mesa improvisada com tábuas, papéis e lápis coloridos dispostos em copos plásticos. Tudo engendrado para receber as amigas e os amigos do bairro após as 17h.

Durante todo o ano as crianças iam e vinham com muito entusiasmo usando o tempo e o espaço que eu tinha organizado sem muita pretensão, mas onde aconteciam muitas descobertas felizes entre mim e a pequenada dos arredores. Certo dia, lembro bem, estava gripada e repousando. A campainha tocou, minha mãe atendeu e eu chorei ao escutar ela falando a uma criança que não haveria “aula” naquela tarde, pois eu estava doente. Um senso de responsabilidade me abalou por frustrar um amigo que estava interessado nas atividades que eu tinha proposto.

Dom ou vocação para ser educadora? Não. E digo que não, com convicção, porque não compactuo da ideia da docência por amor ou por sacerdócio. Afirmo que amo, sim, ser professora, mas não esse amor piegas, hipócrita e descomprometido que desumaniza e aceita

ser explorado sob a justificativa do trabalhar por afeto e não promove espaço para a reflexão e conscientização da opressão a qual os sujeitos estão historicamente condicionados. Não trabalho “por”, mas “com” amor. Preconizo um amor que humaniza e que afirma nos seres humanos a vocação do ser mais humano e mais feliz. Paulo Freire (1991), sabiamente, nos afirma que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

Esta assertiva de Freire me é estimada. Entendo que a docência é um ofício que exige muita dedicação de tempo para estudo, pesquisa, formação e consciência de classe. Consciência de classe é importante, pois é o reconhecer e pertencer a uma determinada classe enquanto sujeito do processo. O trabalhador, consciente da sua classe operária e explorada, identifica a desumanização por meio do trabalho assalariado, onde ele não se reconhece no que faz, se sente castigado fazendo-o e luta pela humanização de si e do outro, de forma coletiva, por meio da tomada de consciência, seu aprofundamento em busca de uma conscientização crítica deste *quefazer*.

Consciência de que a professora e o professor são trabalhadores da área da Educação e não “tias” e “tios”, são profissionais com importante papel social, que necessitam estar em constante produção de conhecimento para si e para o outro quando almejam uma sociedade justa e digna, bem diferente da que vivemos.

No ano de 2007 fiz a inscrição no processo seletivo da Universidade Federal do Rio Grande. O curso pretendido foi Pedagogia Licenciatura Plena – Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, no turno da noite. 6,2 candidatos disputavam cada uma das vagas de ingresso no curso. Durante três manhãs ainda primaveris do mês de dezembro, o meu destino foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Small, local onde minha inscrição foi designada para que realizasse as provas seletivas do concurso vestibular.

Recordo-me bem do som emitido pelos calçados num caminhar aligeirado dos candidatos sobre o chão do 2º andar praticamente recém-inaugurado na escola. Uma sala de aula repleta de aspirantes cujos nomes iniciavam com as letras K e L. Um misto de sentimentos me acompanhou naqueles momentos. A certeza de que queria ser uma pedagoga não era assim tão certa. Afinal, o que realmente eu gostaria de fazer? Um questionamento que inquietava ao mesmo tempo em que motivava a busca.

Na manhã do dia oito de janeiro de dois mil e oito, enquanto trabalhava como secretária em um escritório de telefonia móvel, escutava uma rádio local que iniciava a leitura da lista dos aprovados no processo seletivo do qual estava participando. Um frio na barriga e uma esperança quase “desesperançosa” invadia minha subjetividade. O locutor, que era amigo da minha família, não disfarçou o entusiasmo ao anunciar o meu nome dentre os aprovados do Curso de Pedagogia Licenciatura noturno. Eu vibrei como nunca! Foi um momento muito comemorado e há muito expectado encetando aí um sonho diuturno.

O ano letivo iniciou e tudo era profusamente singular. O campus assemelhava-se a um labirinto abarrotado de acadêmicos num vai e vem incessante pelos espaços da universidade. Corredores abatumados e salas de aula cheias de pessoas felizes. “Ah, como é bom estar aqui!”, pensava. Tudo me parecia tão interessante e eu só sentia quão aprazível era estar num ambiente de “gente inteligente”.

No entanto, o desvelar da realidade foi frustrante e doloroso. Já no início, as contradições motivaram uma luta entre o que eu era e o que eu necessitava ser e uma batalha começou a ser travada entre a realidade objetiva e a subjetiva. Um professor, em especial, me causava revolta durante o transcorrer de todas as suas aulas. Parecia tão cheio de si, pleno de saberes, de vivências, de questionamentos, me “forçando” a pensar com criticidade, com reflexão, me convidando a desacomodação do meu pensar comodamente incômodo de uma maneira nada sutil. Cada encontro era um obstáculo que eu não queria transpor. Eram dois encontros semanais e eu me indagava “o que fazer para assumir o necessário?”.

Após resistentes batalhas comigo mesma, sólidas reanálises do que pretendia o professor em seus objetivos e práticas de sala de aula, não só comigo, mas com os demais colegas da turma, concluí ser demasiadamente complicado fazer generalizações a respeito dos papéis desempenhados por todos os professores do curso.

A insistência deste professor em querer que, por meio dos saberes produzidos nos nossos encontros semanais e das reflexões, eu compreendesse a necessidade da transformação social, ainda não tinha sido entendida por mim e me mantive resistente na negação. Ao mesmo tempo em que eu desejava me manter distante desse embate, a disposição de afirmar que ele estava incorreto era vigorosa. Até então, em outros tempos e espaços, não havia qualquer enunciado de que uma pretensa pedagoga necessitaria ter consciência de classe, de que é trabalhadora e de que é imprescindível que conheça e reconheça que uma práxis consciente pode ser transformadora e emancipatória. A erudição de que ser livre das amarras da ignorância é um ato de liberdade e coragem ainda era incompreensível por mim.

Em dois mil e dez, outra e mais uma vez, eu estava entre os que eram incitados a usar o tempo e o espaço dizendo a sua palavra durante os encontros da disciplina de Sociologia da Educação. Pressuponho o que o professor estaria pensando ao ver-me pela terceira vez dentre os matriculados. Na verdade, nem sei se gostaria mesmo de pressupor. Mas uma afirmação é verdadeira: eu já não tinha mais as mesmas convicções e compreendia que não existem verdades absolutas.

No terceiro ano da graduação, sentia que a produção de conhecimento era mais consciente, sensata e inquietadora. Naquele ano, educador e educando, aliaram-se numa luta pelo mesmo objetivo: libertar-se. Constatei que a guerra não deveria ser entre nós, sujeitos trabalhadores, oprimidos, proletários, mas entre nós e o sistema que nos oprime, nos aliena, nos aprisiona e nos impede de ser mais humanos. Entre nós e os que querem nos calar. Entre nós e os que querem nos manter desumanizados. E ali a convicção que ensinar e aprender em comunhão é o caminho fez-se constante em mim.

A afirmação de Paulo Freire é muito pertinente neste momento que explicita a minha compreensão do *pensar certo*, do pensar sobre os objetos do conhecimento de modo interdisciplinar e pleno mediatizados pelo mundo e diz que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2004, p. 44)

Nesta convicção de Paulo Freire em nos dizer que o *pensar certo* é pensar o que se faz na prática dediquei-me muito aos estudos na disciplina de “Sociologia da Educação”, o que me motivou a conhecer mais profundamente os ensinamentos de Paulo Freire. Tornei-me bolsista daquele professor dialógico, que era “sério sem ser sisudo” e amoroso em seu *pensar certo* que, agora, me orienta neste estudo. Entendi o quão incrível estava sendo o processo de mudança que acontecia em mim.

O professor que mais me incomodava e me desacomodava foi também, por minha escolha e determinação, meu orientador de estágio em uma escola particular do município do Rio Grande, RS, e que partilhou comigo de momentos árduos no início das minhas práticas docentes. Sempre, com sua insistência, fazendo-me dizer a minha palavra com consciência e

criticidade e, desde 2020, é quem me orienta em mais um momento importante da minha existência.

Grata por ele insistir, persistir e orientar minha caminhada neste Programa de Pós-Graduação. Com ele aprendi o que Freire (2019a) explicitou na frase “não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária” (p. 53). Entendi que é necessário compreender a realidade objetiva e por meio da tomada de consciência realizar as transformações necessárias no meio.

Hoje entendo também que a necessidade de desacomodação, que eu não entendia, já vinha sendo denunciada pelo próprio Marx, quando nos leva a compreender que para revolucionar o mundo tem que ter em suas bases uma compreensão adequada dele.

1.2. A docência e o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Desde o ano de 2008, quando ingressei na universidade, estive envolvida com o trabalho remunerado em algumas escolas das Redes Pública e Privada, do município do Rio Grande, RS. No transcorrer deste tempo de docência muito sofri, me angustiei e me questioneei sobre os desafios da profissão. Senti os mais diversos “absurdos” pedagógicos que um trabalhador da área da Educação, esforçado em ser crítico da sociedade vigente, poderia pensar que vivenciaria.

Professoras e professores acrícos alienando os estudantes das mais desconformes maneiras. Imposições descabíveis por parte de gestores escolares, currículos não condizentes com os conhecimentos necessários graduais, infraestrutura de escolas precárias e escassas para as práticas educativas, descasos, assédio moral, carga horária exaustiva, sobrecarga de atividades extracurriculares vazias de objetivos, desrespeito com o processo de produção de conhecimentos, dentre outros.

Essas observações, principalmente na escola particular, foram importantes para minha compreensão das formas como atuam as escolas para produzirem a Educação. Isso mostra como o conhecimento é verdadeiramente produzido e usado em algumas escolas.

Provavelmente, quem estiver usando o seu tempo com a leitura dessas páginas cogite a hipótese de que eu tenha pensado em desistir da profissão diante de tamanha frustração e asfixia da dignidade humana. Digo que não, pois pelo espírito freiriano que sou acometida sinto por necessidade não desistir de processos libertadores de Educação por mais complexos que “pareçam” ser.

No ano de 2013 prestei concurso para o Magistério Estadual. Em 2014 fui nomeada professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual. A escola onde fui e estou até então lotada não poderia ser outra: a minha especial Escola 13 de Maio.

Na Escola 13 de Maio, desde então, trabalhei com crianças dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental até 2016 e desde 2017 estou educadora em turmas de 5º ano. Envolvi-me na existência de muitos estudantes, ainda infantes de faixas etárias diversas, com realidades vivenciadas nas mais díspares experimentações, dores e angústias. Crianças, pré-adolescentes e adolescentes que, quase unanimemente, não se reconhecem natureza, não se sentem responsáveis pelas relações que acontecem no meio ambiente, não compreendem seu papel socioambiental e desconhecem a origem de inúmeros problemas considerados ambientais que tanto os afetam direta e indiretamente. No entanto, estou na luta para que, juntos, nos motivemos e por meio da nossa prática possamos transformar a realidade.

E acerca desta incompreensão, Paulo Freire (2003) nos fala sobre a compreensão de que a conscientização, enquanto crítica, superadora da consciência mágica e ingênua, resulta dos processos formativos pelos quais as pessoas desenvolvem-se. Tal consciência que vê, mas não enxerga a necessidade de ação-reflexão-ação a fim de encharcar-se de realidade concreta, de pensamentos úteis e transformadores possíveis, sim, de alcançar uma sociedade justa e digna onde seres humanos e natureza não estejam separados. Seres humanos que desconhecem a necessidade gritante e urgente de uma transformação na práxis dos sujeitos para ser possível reorganizar as prioridades e preservar as relações ser humano – natureza.

Motivada pelos anseios e necessidades de conhecer mais profundamente sobre como trabalhar a Educação Ambiental no chão da escola de maneira socialmente útil, significativa e plena, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG no segundo semestre do ano de 2020. Mais um divisor de águas para mim e um possível suleador de ideias e ações para os estudantes e colegas que socializam suas vivências comigo. Afinal, o conhecimento necessita desenvolver-se em comunhão para que no coletivo aconteça a libertação da ignorância como uma das prioridades do educador comprometido com os sujeitos, com o tempo e com os espaços.

Freire (2019a) nos fala que “dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (p. 50). Desta forma, penso que a minha práxis precisa ser para a liberdade.

2. A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Entendemos ser necessário discorrer sobre a escola na sociedade classista que vivemos, pois desta maneira é possível uma compreensão mais próxima da realidade quando falamos em Educação, pois a luta de classes é o conflito que rege a nossa sociedade e delimita ou condiciona o processo educativo.

As classes sociais configuram a sociedade capitalista que vivemos e, exploradores (donos dos meios de produção) e explorados (força de trabalho), vivem em constante oposição, conforme nos dizem os pensadores Marx e Engels (1999) no “Manifesto Comunista”. Um antagonismo que marca a luta de classes, onde burgueses e proletários travam uma batalha, ora velada, ora não.

Krupskaya (2017), no livro “A construção da Pedagogia Socialista” nos fala sobre as afirmações de Marx acerca da sociedade capitalista:

Marx estabeleceu que a sociedade capitalista é uma sociedade de classes e revelou que a sociedade capitalista é uma sociedade em classes. A burguesia é uma classe exploradora, o proletariado é a classe dos explorados. A base da exploração é a propriedade privada dos instrumentos de produção, dos meios de produção. (KRUPSKAYA, 2017, p. 24)

Krupskaya (2017) ao enunciar os dizeres de Marx reforça que os burgueses desejam manter-se enquanto possuidores do capital e os proletários conscientes ou levados pelo movimento histórico lutam pelo direito a liberdade, justiça e igualdade.

As classes sociais, basicamente, determinadas pelas relações e processos de produção da sociedade, sofrem a hegemonia da ideologia da classe dominante, daqueles que são os proprietários dos meios de produção.

Classe, na concepção marxista, aborda a relação entre apropriadores e produtores, relação esta determinada pela forma específica em que “se extrai a mais-valia dos produtores diretos”.

A burguesia é a classe social dominante no sistema capitalista. São os apropriadores, os detentores dos bens/meios de produção, os detentores do capital e os que exploram a força de trabalho do proletariado.

O proletário é o sujeito pertencente à classe operária que precisa vender sua força de trabalho, produz para si apenas o salário e sobrevive com esse mínimo. Esse tipo de trabalho corrobora para o processo de alienação e coisificação do ser humano. Quando o trabalhador assalariado, explorado, tem consciência da manipulação sofrida pelo capitalismo, pode-se

afirmar que o primeiro passo rumo à transgressão e a superação da sua opressão já está evidenciado.

Vivemos numa sociedade cujo modo de produção da existência humana oprime, aliena e considera seus protagonistas apenas como mercadorias, como força de trabalho e que coisifica os seres humanos. Há os que vivem do trabalho e os que vivem do trabalho alheio.

Para embasar os estudos sobre a sociedade classista, trazemos Ellen Wood (2003) que nos diz que o conceito de classe como *relação* e *processo* enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas, que esses conflitos e lutas formam a experiência social em “forma de classe”, mesmo quando não se expressam como consciência de classe, isto é, classe para si ou em formações claramente visíveis, e que ao longo do tempo discernimos como essas relações impõem sua lógica e seu padrão sobre os processos sociais.

Ao falarmos em processos sociais, consideramos oportuno destacar quando Thompson (2012) aponta que a luta de classes *em si* precede a classe *para si*, dessa maneira é que pode explicar a ausência da consciência de classe na sua formação, pois “as *formações* de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe” (WOOD, 2003, p. 76).

Entendemos que a classe “em si” é a condição que o sujeito se encontra na sociedade, se ele é trabalhador assalariado ou se é o dono do modo de produção. E, a classe “para si”, é a consciência de classe, é o reconhecer e pertencer a uma determinada classe enquanto sujeito do processo.

O trabalhador, consciente da sua classe, identifica a desumanização através do trabalho assalariado, onde ele não se reconhece no que faz, se sente castigado e luta pela humanização de si e do outro, de forma coletiva, através da conscientização crítica e do *quefazer* consciente.

E neste movimento de luta pela humanização e conscientização, afirmamos que o modo de produção é a base/estrutura da sociedade capitalista, que as relações de exploração/opressão de classes sustentam a sociedade do capital, que as classes são concretas, existem, as sentimos, sofremos a exploração/opressão e que é por meio da investigação de classe que é possível se ter uma compreensão do movimento de nossa sociedade e dos conflitos inerentes a ela, a conscientização através da luta é o caminho para esperar – sem esperar – por uma sociedade sem classes.

Por uma sociedade onde o ser humano seja respeitado em sua plenitude e integralidade, onde a vocação ontológica do *ser mais* esteja atrelada a uma sociedade dos

produtores livremente associados, onde o homem real, omnilateral, multilateral e pleno deixe de ser utópico e seja efetivo, revolucione o seu pensar e o seu agir diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, transformar as desigualdades próprias à sociedade capitalista.

No entanto, como nos diz Mészáros (2015), para que uma nova sociedade seja construída é importante que se transpasse a “montanha” do Estado que é o detentor do poder de decisão e também é integrativo ao sistema vigente. Mészáros afirma que “o Estado é a estrutura política global de comando do sistema do capital em qualquer uma das suas formas conhecidas e concebíveis” (MÉSZÁROS, 2015, n. p.).

Comprendemos que se o Estado é o possuidor das decisões e as toma sempre em defesa da perpetuação do capital, ainda que mascare esse objetivo por trás de discursos e políticas públicas falsamente ditas como sociais ou neutras, não há neutralidade e é necessário que a classe trabalhadora se conscientize que é fundamental se desvencilhar da postura defensiva ou acomodativa e admitir uma postura revolucionária. É por meio da luta que a classe oprimida transformará a sociedade.

E por falarmos em luta, é considerável destacar que em nosso entendimento, fundamentado para uma compreensão da função social da escola, em uma perspectiva teórica Materialista Histórica Dialética, que estuda a realidade objetiva, com consciência desta sociedade capitalista, classista, excludente e expropriatória e que só é possível de ser transformada por meio da prática, da luta e do conhecimento que liberta da ignorância e da servidão, compreendemos que a escola necessita ser um lugar de revolução. Krupskaya (2017) nos diz que “a influência que a escola terá sobre a juventude depende do pensamento que vai dominar a escola” (2017, p. 33).

Por outro lado, poderíamos nos questionar qual pensamento tem dominado a escola? Certamente, o da classe dominante. Krupskaya (2017) no livro “A construção da Pedagogia Socialista” é enfática ao afirmar que nas escolas é proibido *dizer a verdade* e, entendemos que, ainda hoje, se mantém assim.

Por “dizer a verdade” compreendemos problematizar a realidade objetiva, dialogar sobre os entraves do sistema capitalista, sobre a opressão sofrida pela classe trabalhadora, sobre a expropriação extrema dos recursos naturais, sobre a importância de se libertar da ignorância e da servidão conformadamente inconformada, sobre a injustiça social, sobre a negação da vocação ontológica do ser humano que é ser mais feliz.

Enquanto egressos da escola pública, com formação técnica profissional, observamos que ela não consegue se afastar do compromisso com o setor econômico, quando ocultamente

em seu currículo maximiza a produção de conhecimentos técnicos em nome de uma falsa humanização.

Emir Sader (2005), no prefácio de “A Educação para Além do Capital” do pensador húngaro marxista István Mészáros, destaca que:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER, 2005, p. 15)

Consideramos estes alertas de Sader (2005) sobre a Educação com o intuito de superar a de nossos dias e insinuamos, com essa afirmação, que as escolas parecem nesse sentido, de modo geral, fazer o que se espera que façam e fornecer tendência e condições de funcionamento na vida futura numa ordem social econômica complexa e estratificada como a que vivenciamos. István Mészáros (2005) aponta no livro “A Educação para Além do Capital” que “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas nas instituições educacionais formais” (p. 43).

Consideramos a assertiva de Mészáros (2005) e dizemos que é possível, em qualquer entendimento, identificar nas escolas capitalistas que alguns estudantes são formados para servir e outros para serem servidos, uns para mandarem e outros para obedecerem, uns para integrar a classe trabalhadora e outros para a classe burguesa. As escolas na sociedade capitalista servem ao sistema capitalista, formando para o trabalho que aliena, desumaniza e oprime na vocação ontológica do ser humano, reafirmando a dualidade de classes e impedindo a produção plena de conhecimento. Mészáros (2005) nos diz:

Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e os governados, assim como os educacionalmente privilegiados [...] e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques. (MÉSZÁROS, 2005, p. 69)

Para Mészáros (2005) as escolas na sociedade capitalista educam para que a dualidade de classes se mantenha. Para que a classe dominante continue dominando e para que a classe dominada continue aceitando sua condição sem questionamentos ou compreensão de sua

expropriação. E de que maneira isso acontece? Entendemos que por meio do currículo, dos objetivos, dos ambientes, dos investimentos, da formação continuada, das necessidades do mercado.

As disparidades entre as escolas das Redes Pública e Privada revelam o quanto o sistema vigente é incansável em perpetuar as desigualdades e injustiças sociais. Estruturas precárias e desumanas, falta de investimento público em formação de professores e professoras, currículos não condizentes com os conhecimentos necessários graduais, descasos, carga horária exaustiva sem produtividade, sobrecarga de atividades extracurriculares vazias de objetivos, defasagem e evasão escolar, desrespeito com o processo de ensino-aprendizagem são alguns dos problemas das escolas da classe trabalhadora.

Mészáros (2005) nos diz que “a educação capitalista exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos*” (p. 49).

A Educação na sociedade capitalista não liberta da ignorância de conhecimento, pelo contrário, ela reafirma a ignorância. E é contra isso que necessitamos lutar se quisermos viver numa sociedade justa, igualitária e fraterna. E para que nossa luta não seja utópica ou que nossos objetivos não sejam alcançados, compreendemos que a criação de Políticas Públicas verdadeiramente voltadas para a transformação social e planejadas para que a Educação Justa aconteça na prática é urgente.

Ações organizadas e construídas entre Estado e sociedade que objetivem a transformação da Educação. Que alcancem os interesses coletivos e assegurem os direitos de todos. Políticas Públicas que sejam efetivas, que alcancem a raiz dos problemas e que não sejam apenas emergenciais. Que sejam contínuas, eficazes e eficientes para que as disparidades na Educação não corroborem mais com a perpetuação das injustiças sociais.

3. O CURRÍCULO ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sentimos necessidade em iniciar este capítulo trazendo J. Gimeno Sacristán (2000) que em seu livro “O currículo: uma Reflexão sobre a prática” nos fala sobre o currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações e que a sua construção não pode ser indiferente ao contexto no qual se configura (p. 20). O autor também nos diz que “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Dessa forma, compreendemos que o currículo é construído e cerceado por relações sociais e o resultado de compreensões pedagógicas, políticas, culturais e econômicas que orientam as ações cotidianas dos sujeitos no ambiente escolar.

Por considerarmos o currículo um processo social, seria interessante que seguíssemos discorrendo sobre o Currículo Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos questionando: a serviço de quem ele seria organizado? Perguntando-nos sobre: as necessidades de quem o Currículo Escolar atende? Numa sociedade capitalista, numa escola classista, seria equivocado dizermos que o capitalismo e suas necessidades de se manter absoluto sobre a classe trabalhadora estariam se beneficiando da formação escolar dos seres humanos com garantia no Currículo que está sendo trabalhado nas escolas? Certamente que não.

As Leis, Diretrizes, Pareceres, Resoluções, todas tendem a garantir no currículo, uma perspectiva próxima do que podemos chamar de “tecnológica”, pois busca encontrar em suas orientações o melhor conjunto de meios para alcançar objetivos educacionais pré-escolhidos.

Saviani (2003, p. 13) nos diz que “o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida coletivamente pelo conjunto dos homens”, assim, o currículo não seria uma afirmação da produção de conhecimento fragmentada e específica para formar seres humanos com habilidades características e limitadas para trabalhar desumanamente onde o capitalismo necessitar, ignorando a fundamentalidade de formação integral e plena para que a vocação ontológica do ser humano seja real na sua vivência? Atualmente, sim.

Enquanto pesquisadores e professores da Rede Pública, trabalhadores da área da Educação e estudiosos da perspectiva teórica do Materialismo Histórico Dialético, pensamos

ser importante problematizar esses questionamentos se somos esperançosos numa escola diferente, numa Pedagogia Socialista, numa Educação justa, digna e emancipatória.

Ao falarmos em Educação Emancipatória, pensamos logo no currículo que organiza e embasa a produção de conhecimentos nos Anos Iniciais. Consoante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/1996, os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados brasileiros devem ser suleados pela Base, assim como as propostas pedagógicas das redes de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Conforme o disposto na página virtual do Ministério da Educação e Cultura – MEC, a Base estabelece:

Conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, considerando o Ensino Fundamental, está estruturada a partir das competências gerais e se organiza em cinco áreas do conhecimento que, segundo ela, integra os componentes sem desejar perder a especificidade de cada um. As áreas ainda se apresentam como núcleo comum do ensino: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso.

Cada uma das cinco áreas determina suas competências específicas que serão trabalhadas no decorrer dos ciclos e os componentes curriculares organizam as áreas do conhecimento. Cada um dos componentes curriculares apresenta um conjunto de habilidades para assegurar o desenvolvimento das competências específicas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o estudante seria o sujeito ativo no processo de construção do conhecimento via uma relação ampla com as múltiplas linguagens e com a interação e relação coletiva com seus pares. Assim, teoricamente, se produz (ou deveria se produzir) conhecimentos nas escolas públicas e privadas do Brasil.

No entanto, entendemos que a BNCC não considera a produção de saberes e o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade, mas em fragmentos. Ela ignora a realidade social e de classes quando não respeita as diferenças pertinentes aos estudantes da classe trabalhadora. Compreendemos, assim, que há interesses privados velados na construção deste documento, pois a associação ao mundo de trabalho é explícita. Formar seres humanos com

capacidades específicas vai de encontro aos seres humanos plenos que nossa compreensão marxista nos afirma como imprescindíveis no processo de transformação social.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (2012) são consideradas um marco legal da Educação Ambiental e referência de promoção em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Na Resolução n.º 2 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP, de 15 de junho de 2012, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Além de reforçar a importância da Educação Ambiental no ensino formal, reconhece a obrigatoriedade da sua asseguuração na transversalidade do currículo escolar.

O artigo 5º firma que “A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois 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”.

Dessa maneira, enfatizamos a importância da análise e investigação da práxis docente que, voluntária ou involuntariamente, está perpetuando conceitos e motivando a prática dos estudantes nas escolas. Assim, nos é possível identificar e propor a compreensão de conceitos e ações transformadoras.

O artigo 13 do DCNEA traz os objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados e, considerando a relevância de todos, destacamos os incisos VII e VIII como importantes aliados no movimento de transformação social que tanto mencionamos:

- VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;
- VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz. (DCNEA, 2012, p. 4)

Ao destacar estes incisos temos por objetivo refletir sobre a importância da Educação Ambiental Crítica na práxis dos professores a fim de que a transformação social se efetive e as relações sejam justas.

Sendo assim, conhecer com propriedade os objetivos deste documento é imprescindível na formação dos professores, e para que isso se efetive é necessário que formações pedagógicas constantes sejam disponibilizadas pelas mantenedoras das redes.

Ao falarmos nas mantenedoras das redes consideramos pertinente dialogar sobre a Política Estadual de Educação Ambiental, Lei nº 13.597, de 30 de dezembro de 2010, sancionada pela então governadora do Estado do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius.

No Capítulo I, o Artigo 2º afirma que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação estadual e nacional, [...] devendo estar presente em todo o processo educativo [...]” e reafirma no Artigo 3º a incumbência do Poder Público de assegurar esta presença:

- I - ao Poder Público, nos termos dos artigos 205 e 225 da Constituição Federal e I. dos artigos 196 e 251 da Constituição Estadual, promover a educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, a conscientização pública e o engajamento da sociedade na proteção, recuperação e melhoria do meio ambiente;
- II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem.

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente segundo a Política Nacional de Educação Ambiental do Estado do Rio Grande do Sul e a sua promoção cabe às instituições educativas, no entanto, consideramos fundamental destacar a necessidade do Estado de implantar políticas públicas que tornem essa promoção real e possível.

Em concomitância com a Lei Estadual, entendemos ser importante trazer o Referencial Curricular Gaúcho que é o documento suleador dos currículos das escolas gaúchas desde o ano de 2019. Foi homologado em 12 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação – CEED com o aval da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME.

Nas páginas introdutórias do documento há uma afirmação que consideramos muito pertinente para a Educação de qualidade, de todos e para todos, que tanto almejamos na prática e é assegurada pelos documentos norteadores da Educação brasileira: “assim, o Referencial Curricular Gaúcho, construído polifonicamente, corrobora para a garantia da Educação como bem público e direito social”. Educação como direito social é o que não sentimos na realidade desta sociedade de desigualdades, injustiças e negações de humanidades.

O Referencial Curricular Gaúcho, como reflexo da Base Nacional Comum Curricular, também está organizado em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, com os componentes integrados.

Os princípios orientadores do documento permanecem sendo a Educação, a aprendizagem, a formação de sujeitos no contexto escolar, o currículo, as competências gerais

da Base, a interdisciplinaridade, a Educação integral, a ciência e tecnologia, a avaliação e a formação continuada dos profissionais da Educação. No que se refere às modalidades de ensino, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola marcam seu espaço. O documento afirma:

O compromisso com a construção do sujeito integral implica, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que são incorporadas como Temas Transversais questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Educação Alimentar e Nutricional, da Saúde e da Orientação Sexual e as Transformações da Tecnologia no Século XXI. Esses, entre outros que constituam a formação integral dos sujeitos, corroborando com as premissas dos Direitos da Criança e do Adolescente. (RCG, 2018, p. 46)

Conforme o Referencial Curricular Gaúcho – RCG, o “currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (p. 27). Sendo assim, pensamos que o currículo escolar seja planejado para assegurar a criticidade, a problematização das questões sociais e a emancipação dos sujeitos por meio da práxis dos profissionais que atuam nas escolas e da garantia de políticas públicas eficientes e reais que estão para além dos documentos e teorias.

Por sua vez, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG foi elaborado no transcorrer dos anos de 2017 a 2019 e tornou-se referencial municipal desde o ano de 2020 para as Redes de Ensino públicas e privadas da Educação Básica que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 002/2017, Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 345/2018, e Parecer do Conselho Municipal de Educação do município do Rio Grande 019/2019, também está alinhado à BNCC e torna-se elemento obrigatório para a construção e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares no ano de 2020.

Na estrutura do documento encontramos as aprendizagens anunciadas assim:

O Documento Orientador Curricular do Território Riograndino foi estruturado com o objetivo de apresentar as aprendizagens essenciais e progressivas que todos/as os/as estudantes devem desenvolver na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. (DOCTRG, 2019, p. 15)

O documento também está organizado em cinco áreas do conhecimento seguindo a orientação da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho respeitando as particularidades dos níveis de ensino e com funções fundamentais na formação humana em sua plenitude, são elas: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso.

Afirma o documento:

Os componentes curriculares possuem competências específicas que possibilitam a articulação entre as Áreas do Conhecimento e a progressão entre os Anos Iniciais e os Anos Finais. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (DOCTRG, 2019, p. 16)

O documento está enfatizando que a educação pensada e explicitada nele é para as crianças, jovens e adultos dos espaços educativos do território rio-grandino e os estudantes são os protagonistas destes espaços, construindo de maneira dialógica essa orientação curricular.

Em nosso entendimento, o Documento assegura direitos importantes dos estudantes como pressupostos fundamentais para garantia à equidade, acesso, permanência e igualdade de oportunidades de aprendizagens, diversidade e valorização da vida. O DOCTRG ressalta:

A partir dos pressupostos acima, a serem desenvolvidos com estudantes de todas as idades, é necessário considerá-los às adequações aos níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma a atender às especificidades e peculiaridades de cada grupo e espaço educativo. Além disso, ressalta-se a articulação das discussões e debates aos conhecimentos próprios de cada componente curricular, de maneira que os conteúdos específicos de cada área possam contribuir para o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças, construindo, assim, um mundo mais justo e igualitário em seus diferentes aspectos. (DOCTRG, 2019, p. 46)

É este mundo justo e igualitário que necessitamos para que o desenvolvimento de nossa vocação ontológica enquanto ser humano, de ser livre, emancipado das amarras do desconhecimento, da ignorância, do não saber, do trabalho que aliena, desumaniza e causa estranheza, seja respeitada e se torne a realidade concreta dos sujeitos.

O DOCTRG também afirma que:

O currículo é uma construção cultural que produz significados plurais, a partir dos contextos, dos interesses e das intenções formais e não formais de cada espaço

educativo. [...] O conceito de currículo está atrelado às múltiplas vivências e experiências que perpassam o cotidiano da escola e da sala de aula, pressupondo que as vivências sociais, culturais e locais integram a construção do currículo que é dinâmico e não estático. [...] O currículo é a principal ferramenta que orienta e fundamenta as práticas pedagógicas dos/as professores/as, garantindo a qualidade do sistema de ensino. (DOCTRG, 2019, p. 56)

Neste nível de entendimento trazido no DOCTRG é assegurado, em todos os âmbitos, o currículo como a orientação de práticas pedagógicas conscientes, críticas, emancipatórias e respeitadas com todos os estudantes em todos os níveis de ensino do nosso país e no espaço do município. Adolfo Vásquez (1997), no livro “Filosofia da Práxis”, nos diz que “o homem é produto das circunstâncias, do meio; é determinado por este, mas não rigorosamente, já que, com o meio, admite-se a influência ainda mais decisiva da educação” (p. 147).

Logo, se a Educação é influenciadora do meio, constatamos que é possível transformar a realidade através da produção de conhecimentos úteis e significativos no âmbito escolar que motivem os estudantes a criticidade, a ação-reflexão-ação e a construção de uma nova sociedade por meio de uma Pedagogia Social. Todavia, podemos nos indagar se o currículo na sua prática, verdadeiramente, considera os interesses e as necessidades de todos os sujeitos em uma sociedade classista? Entendemos que não.

Esta reflexão de pensar que se toda a legislação educacional estiver correta, bem como a literatura que lhe serviu de base, sobre o que tacitamente precisamos ensinar na escola, então, se considerarmos a realidade do mundo capitalista como o nosso, as funções específicas da escola não podem ser a de formar pessoas sem intelectualidade nem exclusivamente econômicas, pois isso contradiz a vocação ontológica do *ser mais* e a função social da escola.

Seres humanos com conhecimentos específicos, engavetados, limitados, com o intuito de servir ao mercado de trabalho e suas necessidades, não podem ser a finalidade do currículo se nele se propõe humanizar e emancipar os seres humanos do julgo do lucro.

4. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

A função social da escola precisa estar contemplada também pelas políticas públicas e essas políticas devem considerar a sociedade classista que vivemos. De nada adianta programar políticas que fomentam a permanência absoluta do capital ignorando os sujeitos que mais são afetados pelos problemas ambientais.

A Educação Ambiental necessita de políticas públicas que tenham a participação ativa dos trabalhadores, que sejam efetivamente direcionadas para o coletivo e não para o individual, que objetivem as relações menos desiguais possíveis.

Os interesses setoriais e os grupos privados, geralmente, são os contemplados com as políticas públicas ambientais. Sendo assim, defendemos a participação dos cidadãos “comuns”, trabalhadores, na organização de políticas que assegurem relações justas e coletivas e que possam criar ou extinguir programas e projetos que não representem a maioria da população.

Entendemos que a gestão escolar é também uma política pública que acontece dentro do espaço formal, pois trabalha para o funcionamento da escola, fazendo o movimento social por meio da organização dos projetos, dos encontros com os professores, com os alunos e famílias, motivando o coletivo por meio de ações possivelmente transformadoras.

Por falarmos em ações possivelmente transformadoras, neste capítulo consideramos pertinente dialogar a respeito da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, pois entendemos que ela propõe ações importantes que não são excludentes nem elitistas.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 225 assegura que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, art. 225, §1º, VI)

Pensamos ser importante destacar que o conceito legal de meio ambiente, no Brasil, é disposto na Lei n.º 6.938/81, art.3º, I, que dispõe a Política Nacional do Meio Ambiente e nos diz que meio ambiente é “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Na Constituição Federal de 1988, art. 170, inciso VI, é assegurada a necessidade de a ordem econômica respeitar o meio ambiente e adaptar-se de modo que o desenvolvimento econômico use os recursos naturais com sustentabilidade, freando o mercado de consumo e garantindo a qualidade de vida e do meio ecológico que os sujeitos estão inseridos.

Nesse caminho, prosseguindo e corroborando com os dispostos na Constituição Federal de 1988 é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA proveniente da Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde então, esta lei vigora em nosso país e seus parâmetros estabelecidos compõem as diretrizes usadas nas demais leis da área ambiental e administrações públicas ao nível nacional, servindo de padrão a todas elas.

A Lei n.º 9.795/99 é muito importante e evidencia a Lei Federal n.º 6.938/81 que estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA e que prevê como um de seus princípios a educação ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade (art. 2º, *caput*, X).

O primeiro artigo da Lei n.º 9.795/99 nos traz a conceituação de Educação Ambiental, afirmando que:

A Educação Ambiental compreende 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. (PNEA, 1999, art. I)

A Lei n.º 9.795/99 assegura a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não-formal de maneira transversal, perpassando todas as áreas do conhecimento. E, do mesmo modo que a Constituição Federal de 1988 reconhece a Educação Ambiental como direito de todos os seres humanos e impõe responsabilidades ao Poder Público, às instituições educativas, aos órgãos do Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, aos meios de comunicação, às instituições públicas e privadas e à sociedade.

A PNEA tem por objetivos fundamentais a compreensão integrada do meio ambiente; a democratização de informações ambientais; a cooperação entre diferentes regiões do país para formação de uma sociedade ambientalmente equilibrada; a consciência crítica sobre problemas sociais e ambientais; a participação individual e coletiva na preservação ambiental; a integração com a ciência e a tecnologia e o fortalecimento da cidadania, da

autodeterminação dos povos e da solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

O artigo 6º da Lei 9.795/99 define quatro linhas de atuação inter-relacionadas: capacitação de recursos humanos; desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; produção e divulgação de material educativo; e, acompanhamento e avaliação.

Esta lei também traz as conceituações de Educação Ambiental Formal e Educação Ambiental Não Formal. Entende-se por Educação Ambiental Formal a desenvolvida no ambiente das instituições escolares da rede pública e privada, abrangendo a Educação básica, superior, especial, profissional e de jovens e adultos. É enfatizado que a Educação Ambiental não deve ser tratada como disciplina específica, exceto nos cursos de Pós-Graduação, Extensão e áreas específicas ambientais, se assim necessário julgarem. Por Educação Ambiental Não Formal entendem-se as “ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”.

A PNEA (1999) nos traz como 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 socioeconômico 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.

Com o intuito de justificar a importância, discutir e problematizar os princípios básicos da Política Nacional de Educação Ambiental, no transcorrer dos encontros remotos que vivenciamos na disciplina de Diálogos em Educação Ambiental, organizada pelo Prof. Dr. Luis Fernando Minasi neste Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de Formação de Educadores, esta dissertação se propôs a dialogar sobre estes princípios considerando a Educação Ambiental Formal.

Elencamos o princípio I do PNEA que se refere à Educação Ambiental com enfoque humanista, democrático e participativo, e pensamos que a formação de sujeitos plenos com compreensões globais e multilaterais é fundamental no processo de luta por uma Educação de qualidade e por uma sociedade justa para todos os seres humanos.

No decorrer dos nossos encontros de estudos destacamos a compreensão de que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada de forma que os saberes sejam humanizantes e humanizadores. Enrique Leff (2001) nos diz que o saber ambiental “se constitui através de processos políticos, culturais e sociais que obstaculizam ou promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza” (p. 151).

Compreendemos por saberes ambientais, humanizantes e humanizadores todos os quais motivam os sujeitos a se autorreconhecerem natureza racional, inconclusos e seres de possibilidades. Os saberes ambientais são os que libertam, emancipam e revolucionam. Os saberes que não fragmentam ou apartam, mas são produzidos de maneira integral, sem engavetamentos e que são importantes para motivar os seres humanos na busca incessante pelo *ser mais*.

O princípio II do PNEA nos traz a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade. Pensamos que este princípio é muito importante e nos afirma que tudo está conectado, interligado e relacionado. Desta maneira, não pode existir fragmentação na produção dos saberes ambientais e os seres humanos necessitam compreender que são um “todo” na totalidade, que o meio ambiente é onde as relações acontecem e que nada está separado ou alheio ao entendimento.

Para corroborar com nossa compreensão acerca deste princípio importante trazemos Leff (2001), mais uma vez, que nos fala sobre a Pedagogia do Ambiente que “implica tomar o ambiente em seu contexto físico, biológico, cultural e social, como uma fonte de aprendizagem, como uma forma de concretizar as teorias, na prática, a partir das especificidades do meio” (p. 258).

Nosso entendimento afirma que a Pedagogia do Ambiente precisa acontecer nas escolas, pois, além de ser assegurada pelos documentos suleadores que garantem a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar, é necessária para que os sujeitos se compreendam histórica e socialmente.

Na nossa concepção, a transversalidade no currículo acontece quando há, nas escolas, a constituição de espaços dialógicos onde os saberes se interligam de modo que os sujeitos não vivenciem a realidade de maneira fragmentada, mas na totalidade. Por pedagogia do ambiente compreendemos a prática pedagógica que integra ser humano e natureza, motivando compreensões plenas e revolucionárias que formam a consciência ambiental com entendimento da totalidade. Leff (2001) nos chama à reflexão quando fala sobre o desafio colocado à pedagogia ambiental:

O desafio que se coloca à pedagogia ambiental é o de formar o ser humano, desde a infância e juventude, com um espírito crítico e construtivo, estimulando antes sua criatividade do que o submetendo aos desígnios de um mundo automatizado, armado por pedaços (*bits*) de informação concatenado e encadeado pela tecnologia uma ordem econômica supra-humana. Trata-se de ensinar a perceber e internalizar a complexidade, diversidade e potencialidades do ambiente, face à fragmentação da realidade posta a serviço da exploração da natureza e da dominação do homem. (LEFF, 2001, p. 259)

O espírito crítico e construtivo que Leff (2001) nos aponta na assertiva é importante na formação dos sujeitos ecológicos que por meio da prática serão transformados e transformarão a realidade social onde ser humano explora ser humano e explora natureza, retirando e usando dela muito mais do que o necessário para garantir as suas necessidades básicas.

O III princípio do PNEA nos fala sobre o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da transdisciplinaridade. Pensamos que o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas acontecem quando a Educação Ambiental transpassa as áreas do conhecimento e se enraíza na prática dos professores, motivando os estudantes a desvelarem os ambientes que estão inseridos.

Ao falarmos em motivação e desvelamento, pensamos logo em questionamentos e problematizações. Assim, pensamos no ato de duvidar e trazemos Moacir Gadotti (2012) que nos fala sobre a importância do ato de duvidar no processo educativo e sobre o significado pedagógico da dúvida. Ele destaca que a dúvida é “um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela” (p. 22). Quando os sujeitos sentem necessidade de duvidar da realidade que vivem, entendemos que a Educação Ambiental está acontecendo.

O IV princípio do PNEA nos fala sobre a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais. Compreendemos que a Educação Ambiental vincula ética, Educação, trabalho e práticas sociais quando nos motiva a investigar e compreender a sociedade que vivemos.

A ética do cuidado e da responsabilidade com o meio ambiente e com os seres vivos é indispensável à condição humana. Gadotti (2000) elenca que a ética é a essência da práxis pedagógica e compreendemos que a Educação Ambiental corrobora com a conscientização da Ética Ambiental enquanto ética das relações humanas com a natureza. Conscientização essa que compreendemos ser fundamental na Educação Ambiental Crítica que emancipa os sujeitos e educa para a transformação social.

Ivo Dickmann e Sônia Carneiro (2021) nos dizem que “a Educação Ambiental Crítica problematiza as questões do meio ambiente a partir da vida dos sujeitos em seus contextos, enquanto espaços pedagógicos” (p. 46). Podemos dizer que a prática é problematizadora quando convida os sujeitos do processo a desvelarem as relações sociais, a reconhecerem que a sociedade é exploratória e desumanizadora e que o trabalho que emancipa é o que satisfaz as necessidades humanas sem destruir a natureza e corrobora para que o ser humano se sinta mais feliz e pleno. Quando essas forem as práticas sociais dos sujeitos no ambiente escolar, saberemos que a Educação Ambiental está acontecendo.

O V princípio do PNEA transpassa a garantia de continuidade e permanência do processo educativo e reafirma a importância de tomarmos consciência da nossa não conclusão e da necessidade de estarmos sempre ultrapassando nossas situações-limite e em busca do inédito-viável.

Aprendemos com Paulo Freire que as *situações-limite* são aquelas que nos desafiam a ir além do que é conhecido ou que está (pré) estabelecido, mas que nossos atos-limite podem superar tais situações. É agir com consciência e negar o que está posto, rejeitando a passividade da realidade. O *inédito-viável* é o esperar, sem esperar, por uma realidade transformada. É o desconhecido, mas sonhado e possível de ser realizado.

Paulo Freire (2004) com toda a sua amorosidade pelos seres humanos dialoga conosco quando ressalta que:

A formação educativa precisa identificar-se com a formação ética universal, na busca de superar-se a visão hegemônica do mercado, recheada de interesses particulares da classe privilegiada que já acumula a maioria das riquezas, em detrimento de um grande número de pessoas sem condições mínimas de sobrevivência, sem os seus direitos de cidadão garantidos, em estado de total vulnerabilidade socioambiental, vivendo num mundo onde a liberdade do comércio está acima da liberdade humana. (FREIRE, 2004, p. 32)

Lutar pela liberdade humana é se reconhecer ser de possibilidades e estar em constante busca pelo *ser mais*, pelo nosso inédito-viável e pensamos que estar em permanente produção de conhecimentos significativos é muito importante para que as práticas sociais dos sujeitos sejam conscientemente transformadoras.

O VI princípio do PNEA, por sua vez, nos fala sobre a permanente avaliação crítica do processo educativo e a importância dele na Educação. Não podemos pensar o processo educativo se não na sociedade classista e excludente que vivemos. Que Educação Ambiental queremos? A que corrobora com a alienação dos seres humanos ou a que, por meio da tomada de consciência, os liberta dos grilhões da ignorância e da expropriação? É importante nos

conscientizarmos que o processo educativo justo necessita de ações revolucionárias e coletivas. Repensar e transformar os processos educativos é formar sujeitos críticos e integrais.

O VII princípio do PNEA nos fala sobre a importância de a Educação Ambiental formar sujeitos que tenham compreensão da totalidade quando destaca a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Quando Paulo Freire nos diz que o mundo não é, mas está sendo, compreendemos que as transformações são possíveis, pois nada está determinado. Desta maneira, o conhecimento da totalidade ambiental, do mundo, do planeta, é possível quando o ser humano desvela o seu entorno ambiental e tudo o que o engloba.

Investigar e problematizar todos os ambientes e as relações que neles acontecem são importantes no processo educativo emancipador e para que a Educação Ambiental aconteça na prática e na transversalidade do currículo escolar.

A compreensão da heterogeneidade dos seres humanos e o respeito às diferenças está assegurado no VIII princípio básico do PNEA que nos fala sobre o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. Pensamos não haver compreensão sem diálogo e nos remetemos à metodologia do defrontamento da realidade, anunciada por Paulo Freire, que desvela os problemas pelo movimento dialógico.

Consideramos que na sociedade capitalista que vivemos a dialogicidade está um tanto ausente, e as imposições e unilateralidade estão dentre seus princípios. O ser humano não dialoga com o outro, não conhece nem compreende a historicidade do outro. Se o ser humano não conhece nem compreende a historicidade do outro, não respeita. Desta maneira, compreendemos que as práticas pedagógicas necessitam ser dialógicas, pois como nos diz Gadotti “não é possível separar a educação da sociedade” (2012, p. 29).

Se acreditamos que Educação e sociedade não se dissociam, entendemos que o ambiente escolar precisa produzir conhecimentos que conscientizem sobre a importância do respeito consigo e com o outro. O respeito com o seu trabalho e com o do outro, pois no nosso entendimento, cultura é trabalho realizado. Aprendemos com Paulo Freire que cultura é tudo que o ser humano cria e recria e é a forma que o povo entende e expressa as suas relações consigo e com o outro. Desta maneira, cultura é trabalho e trabalho é tudo o que produz conhecimento.

Compreendemos que se todos os princípios básicos da Política Nacional de Educação Ambiental estiverem assegurados na transversalidade do currículo escolar mediante práticas

pedagógicas transdisciplinares, a Educação Ambiental Crítica estará acontecendo no *quefazer* dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

5. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS AMBIENTES FORMAIS – ESCOLAS

Compreendemos que os seres humanos são natureza racional e, à medida que produzem conhecimento, deixam de ser naturais para tornarem-se humanos. A natureza enquanto matéria organizada vem antes de tudo e o meio ambiente é o espaço onde as relações acontecem.

A natureza se humaniza e também se desumaniza, onde acontecem e se desenvolvem crises nas relações sociais e isso causa estranhamento do ser humano frente à sua natureza e vocação ontológica. Ser humano explora ser humano, ser humano explora e destrói a natureza destruindo-se também. Loureiro (2006) afirma que “somos seres que nos constituímos na existência e por relações indissociáveis entre o orgânico e o social, mediações que nos formam e pelas quais atuamos modificando as condições de vida” (p. 116).

A natureza é significada pela presença humana no mundo, presença que necessita ser ativa para que, através da ação-reflexão-ação, nós, seres humanos, trabalhemos de modo que a nossa prática nos transforme e transformemos o meio e a história de nossas vidas e sociedade. Freire (1980) nos diz que:

Não só por suas relações e por suas respostas que o homem é criador de cultura, ele é também *fazedor* da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando. A história – a história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos – não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais e mais homem, respondendo e relacionando-se. (FREIRE, 1980, p. 38 e 39)

Ivo Dickmann e Sônia Carneiro (2021), apoiados em Paulo Freire, afirmam que “o mundo é mundo como local de encontro dos seres humanos em comunhão, encontro dialógico e amoroso, na realização de sua História” (p. 107). A concretização da História se dá por meio do trabalho humano no mundo e com o mundo, na sociedade, nos acontecimentos, na historicização do mundo através do ser humano.

A História não é determinada, o seu movimento desenvolve-se pelas condições que reúne. Logo, ela é passível de transformações, e nós como somos seres inconclusos e inacabados em constante possibilidade de vir a *ser mais* a fazemos à medida que ela nos faz.

Nossa História também é construída no ambiente escolar através das relações sociais que estabelecemos no transcorrer de nossa existência, seja como estudantes ou como professores. Gadotti (2012) no livro “Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito”

nos diz que “a escola é um espaço político importante na medida em que pode garantir ou não a ‘herança’, reproduzindo ou não os privilégios de classe” (p. 95).

Enquanto trabalhadores da área da Educação e esperançosos numa sociedade justa, pensamos que as circunstâncias históricas, quando problematizadas no processo educativo formal ou não formal, podem desencadear ações muitas vezes reflexivas suleadoras de novas práticas sociais e transformar os sujeitos fazendo-os *ser mais*.

Se disséssemos que a Educação, em sua prática, não tem conseguido fazer com que seus sujeitos se reconheçam como membros de uma totalidade humana que faz os espaços geográficos ser meios para que se tornem mais humanos, poderíamos pensar a importância de assegurar a Educação Ambiental nos processos educativos formais e não formais como requisito básico para uma emancipação efetiva.

Quando falamos em processos educativos formais, necessitamos trazer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu artigo 2º, que apontam que a Educação Ambiental é uma dimensão da Educação, nos levando a compreender que elas não se dissociam nem estão em áreas diferentes. Nela lemos que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (DCN, 2012, Artigo 2º)

A partir desta assertiva, entendemos que se torna necessário que o todo da escola adentre o sentido do escrito de modo a se ter a orientação para melhor articular os processos educativos que acontecem no âmbito escolar e que se estendem além dele.

No estudo crítico-reflexivo dos conhecimentos socialmente necessários, no chão da escola, na transversalidade que conscientiza e que vai além da aparência, está a compreensão que se precisa para um exercício de cidadania com a natureza, na prática educativa que compreende a necessidade de formar sujeitos plenos e multilateralmente desenvolvidos e não meros apreendestes conteudistas. É neste sentido que a Educação Ambiental é conceituada como ação permanente pedagógica:

A educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus

aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação (MMA, 2012).

Pensamos que a ação educativa permanente é a constante busca por conhecimentos e compreensões ambientais, considerando que o mundo está em permanente processo de transformação e ela acontece pela promoção de atividades educativas conscientizadoras que estejam ao alcance de toda a sociedade.

Sob a perspectiva crítica, considerando a tomada de consciência ambiental dos seres humanos a partir da problematização, investigação e ação-reflexão-ação de nossa realidade, a Educação Ambiental nas instituições escolares das Redes Pública e Privada necessita motivar os sujeitos ao autoconhecimento, ao reconhecimento e tomada de consciência de que é natureza cognoscente e o ser humano não necessita destruir a natureza, ao outro e a si.

Necessitamos compreender que precisamos usar da natureza apenas o suficiente para a nossa sobrevivência, sem expropriação e sem destruição. Trazemos Eunice Trein (2008) para corroborar com nossas afirmações ao evidenciarmos:

A Educação Ambiental, apoiada em uma teoria crítica que exponha com vigor as contradições que estão na raiz do modo de produção capitalista, deve incentivar a participação social na forma de uma ação política. Como tal, ela deve ser aberta ao diálogo e ao embate, visando à explicitação das contradições teórico-práticas subjacentes a projetos societários que estão permanentemente em disputa. (TREIN, 2008, p. 41 a 45)

Ações políticas que motivem os seres humanos a assumirem posturas diferenciadas com relação ao modo de desenvolvimento e relacionamento com o meio ambiente. Entendemos a Educação Ambiental crítica como ações educativas transformadoras que corroboram para a formação e conscientização dos seres humanos comprometidos e responsáveis com o meio ambiente, para capacitá-los para trans fazer a realidade por meio de ações importantes para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável onde seja possível suprir as necessidades humanas, de produção, consumo e crescimento sem destruir o alicerce natural para as futuras gerações.

A criticidade da Educação Ambiental motiva a compreensão de que a ciência da natureza precisa ocupar um importante lugar na nossa prática. Que através do Materialismo Histórico Dialético nós, professores pesquisadores, investigaremos os acontecimentos históricos para compreendermos a realidade e entendermos por quais caminhos poderemos, com os estudantes, produzir a transformação do meio. Pensamos que transformando o meio nós nos transformamos, pois a nossa prática é que nos transforma.

A Educação Ambiental no âmbito escolar é efetivada a partir do fundamento dialético da ciência trabalhado pelos professores. Esses trabalhadores da área da educação necessitam compreender a sua dialética, a sua análise da realidade, e por meio da sua práxis apresentar os fenômenos aos educandos com maior exatidão possível das suas afirmações, com fundamentação teórica e, por meio da prática, ambos transformarem o conhecimento em alavanca para a transformação social.

Pelos estudos e aprendizagens já realizadas, não temos tido dúvidas de que a Educação Ambiental precisa ser sempre evidenciada no cotidiano das ações escolares. Ações essas que refletem as relações sociopedagógicas que materializam a didática desenvolvida no ambiente escolar.

A forma de educar da escola, quando transversaliza os saberes ambientais, converge a um mesmo ponto a teoria, enquanto mundo compreendido, e o *quefazer* transformador da prática que educa o próprio professor.

Compreendemos ser necessário que a formação da consciência ambiental seja pensada e desenvolvida já na infância por meio de ações que eduquem para a cidadania, para a responsabilidade com o meio ambiente e para a construção da consciência ecológica nos sujeitos.

Desde a mais tenra infância, como já afirmamos, o ser humano precisa compreender que é natureza e não o possuidor dela. Para que essa compreensão aconteça pensamos ser importante que os conhecimentos necessários sejam produzidos, na sua integralidade, nas escolas por meio de práticas pedagógicas que motivem os sujeitos a tal entendimento.

A Educação Ambiental na transversalidade do currículo, perpassando todas as áreas do conhecimento e seus componentes e se concretizando por meio das práticas no processo educativo, é um compromisso que a escola necessita assumir com os seus sujeitos para que a sua função social seja assegurada. Função social essa que é a desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos sujeitos e capacitando-os para a vida em sociedade enquanto cidadãos ativos e transformadores.

No currículo escolar pontua-se a Educação Ambiental como necessária aos saberes dos estudantes pelo fato de poder situá-los no mundo como seres transformadores. Paulo Freire (2019b) no livro “Pedagogia da Autonomia” nos fala que situar-se no mundo é “estar com o mundo e com os outros” (p. 57). É fazer história, cultura e politizar. Desta maneira, entendemos que a Educação Ambiental nos ambientes formais, nas escolas, necessita inserir os sujeitos no movimento permanente de busca pela exigência ontológica do *ser mais*.

Mais uma vez trazemos Paulo Freire (2019b) para esclarecer a importância dos saberes fundantes da nossa prática pedagógica, enquanto professores, responsáveis pela organização das ações motivadoras que possibilitarão aos sujeitos compreenderem-se no mundo. Ele nos diz que “o ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando *sabedoria*” (p. 57 e 58).

Todavia, poderíamos nos perguntar que Educação Ambiental é essa? Estaríamos nós professoras e professores conscientes das conceituações de Educação Ambiental? Teríamos compreensão de que somos natureza racional? Que a transversalidade curricular necessita ir além das atividades ambientais pontuais? Questões que investigamos e refletimos.

6. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme os questionamentos que trazemos a fim de pensarmos respostas adequadas, sentimos necessidade de problematizar a formação docente e a Educação Ambiental no processo de formação dos professores. Pensamos que, enquanto professores, temos responsabilidade no processo de transformação social.

Freire (2004) nos chama a refletir sobre a educação quando destaca que “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (p. 110). Reflexionar sobre a transdisciplinaridade na formação docente é fundamental para uma Educação ser ética, política e libertadora. Sobre a Educação dialógica o autor nos diz:

Minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos. (FREIRE, 1993, p. 79)

A dialogicidade é fundamental no movimento da transversalidade que pensamos como necessária e é esta a que produz conhecimentos integrais, que “conversam entre si”, se relacionam e corroboram para a formação de seres humanos plenos. Conteúdos que não estão fragmentados ou encapsulados em áreas específicas e em dias e horários preestabelecidos na grade curricular.

Chamamos à reflexão e ao encontro do nosso pensamento freiriano a autora Sônia Carneiro (2006) na escrita dos “Fundamentos epistemo-metodológicos da Educação Ambiental”, o realce de que “o *fazer* educativo precisa ser capaz de pensar o ambiente em toda a sua complexidade e afirma que um ponto essencial para a produção de conhecimentos ambientais é a formação de educadores interdisciplinares” (p. 17).

Que educadores transdisciplinares seriam esses? Dizemos que, dialogando e produzindo conhecimentos em comunhão no transcorrer de nossos encontros neste Programa de Pós-Graduação, compreendemos por educadores transdisciplinares os professores com consciência da sua não conclusão que estão em constante formação, que produzem conhecimentos integrais, conectados, sem fragmentos nem engavetamentos. Que sentem o mundo e trabalham para que a sociedade seja transformada. Que não se acomodam ou se intimidam, mas que lutam por meio da sua práxis.

Professores transdisciplinares são os que rompem com os limites das áreas do conhecimento, que objetivam a produção de conhecimentos globais, que compreendem que o

mundo é o mediatizador dos conhecimentos, com postura de questionamento epistemológico, que assumem um compromisso social com os estudantes e lutam por uma Educação de qualidade e justa para todos e todas por meio da práxis.

Todavia, para que os professores sejam transdisciplinares pensamos ser necessário que tenham uma formação transdisciplinar. Temos nos questionado se realmente a formação docente está compreendendo essa transdisciplinaridade com egressos dos cursos de licenciatura e na Pós-Graduação, se os professores e professoras estariam conscientes da criticidade necessária para um processo educativo na qualidade transdisciplinar e se estariam se reconhecendo como sujeitos revolucionários no processo de transformação social. Indagamo-nos se eles estariam assumindo plenamente suas responsabilidades com a formação integral dos estudantes.

A docência, em nosso entendimento, exige comprometimento com uma formação crítica da sociedade. Freire (2004) nos fala desse comprometimento a partir da conscientização de que somos inacabados:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2004, p. 93).

Associamo-nos à Freire na consciência de que somos seres inconclusos e isso nos motiva a conhecer cada vez mais. O conhecimento nunca é suficiente e os professores precisam estar cientes disso. A estagnação do conhecimento é perigosa e corrobora com a cimentação desta sociedade classista, injusta e desumanizadora. Dizemos que a necessidade de enfatizarmos que a Educação é Ambiental deve acender um sinal de alerta e problematizar os processos formativos docentes, afinal, toda Educação necessita de um ambiente.

Não estamos apartados da natureza e isso é imprescindível que seja trabalhado nas salas de aula, no chão da escola, com os estudantes de todos os níveis a partir de práticas educativas que objetivam ir além dos muros dos espaços escolares.

Precisamos nos preocupar ainda mais quando é necessário que falemos sobre Educação Ambiental Crítica, pois fica evidente que há outro tipo de Educação Ambiental enraizando-se na formação dos sujeitos.

Seria importante frisar que quando falamos que a Educação Ambiental é Crítica, nos referimos à Educação que problematiza as questões ambientais a partir da vida, da realidade dos sujeitos em seus contextos, vivências, enquanto espaços pedagógicos. É no meio

ambiente que as relações acontecem e a historicidade dos seres humanos é construída. É possível que a diferença entre a Educação Ambiental Crítica e as outras que assim não se denominam esteja na prática da investigação e da ação-reflexão-ação.

Todavia, a Educação Ambiental Crítica vai além das concepções teóricas e, para que a transformação aconteça, com práticas conscientes e com suspeitas da verdade, ela vai além da teoria e a transformação acontece por meio da prática consciente que suspeita das verdades socialmente e historicamente apresentadas como legítimas, problematizando-as, denunciando-as e anunciando-as da novidade.

É importante que se repense e se problematize: todo docente é um educador ambiental? Se a resposta for negativa, temos um problema. Como será possível transformar a sociedade, o mundo, se não formarmos sujeitos conscientes, críticos, ativos e responsáveis consigo e com os outros? Não será possível.

Embasamo-nos em Freire (1994) na afirmação de que é necessário que os educadores ambientais problematizem a transformação da realidade no contexto imediato dos estudantes e busquem mudanças sem ficar esperando que as transformações aconteçam. Os docentes não podem se abster do compromisso ético e social que assumem quando escolhem sua profissão.

Gadotti (2012) nos diz que o “verdadeiro processo de educação não pode ser estabelecido a não ser por meio de uma análise das necessidades reais da população” (p. 131). Assim, pensamos que a formação docente necessita se alicerçar na realidade e produzir conhecimentos socialmente úteis que formem docentes para trabalhar com sujeitos reais, com problemas reais e com necessidades reais.

Gadotti (2012) também nos diz que os ambientes formais – escola e universidade – são usados como armas da sociedade capitalista, pois esses ambientes formais tendem a reforçar a injustiça social formando seres humanos para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Essa divisão entre manual e intelectual, entre o que manda e o que executa, é típico da sociedade classista e a universidade, muitas vezes elitista, corrobora com tais condicionamentos. Poderíamos nos questionar de que maneira a universidade respalda esses condicionamentos? Poderíamos sim.

Apoiamo-nos em Gadotti (2012) e dizemos que a universidade corrobora com tais condicionamentos todas as vezes que insiste em problematizar apenas a qualidade do ensino baseando-se na quantidade do ensino. Em todas as vezes que instrumentos de avaliação são usados para “medir” o conhecimento, sendo que o conhecimento medido é apenas sobre o que foi produzido de maneira conteudista e reprodutiva.

Não estamos dizendo que os conteúdos não são importantes, de maneira alguma, mas compreendemos que a politização dos sujeitos também é muito importante e isso não é medido por esses instrumentos de avaliação. Freire (2019b) nos fala da “impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (p. 93). Entendemos que a apreensão dos conteúdos aliada à criticidade e à conscientização social dos sujeitos resulta em possíveis ações transformadoras e libertadoras.

Gadotti (2012) afirma que “o posicionamento político é um indicador (não mensurável por testes acadêmicos) da melhoria da qualidade na cultura do estudante” (p. 158). Entendemos, então, que seja necessário transformar as práticas dos sujeitos nas escolas e nas universidades se almejamos uma sociedade igualitária e sujeitos culturalmente emancipados.

Continuar perpetuando as ações em prol da cimentação do capitalismo é atestar a universidade que respalda os condicionamentos classistas e que não está comprometida com a igualdade social. Formar sujeitos acríticos é atestar a preocupação apenas com a quantidade do ensino e manter a inércia cultural, o dogmatismo, o conformismo e, como nos destaca Gadotti (2012), perder a sua função básica, ou seja, o seu *papel crítico*.

Todavia, nossas vivências acadêmicas nos fazem sentir que atos revolucionários estão acontecendo nas universidades por meio da prática de alguns professores universitários que, pelos discursos e ações críticas, problematizam a necessidade de educar o educador e, assim, os fazem.

Por estarmos pontuando a formação docente e a importância de ela preconizar a formação integral dos professores para que, assim, as suas práticas sejam conscientemente transdisciplinares, entendemos que é necessário que a Educação Ambiental esteja presente no currículo e na prática dos cursos de licenciatura e seja problematizada nas práticas educativas, destacando a sua importância na formação dos sujeitos ambientais e plenos de conhecimentos.

Paulo Freire (2019a) enfatiza que “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis” (p. 176), e assim dizemos que nós, professores, seremos críticos quando nossa formação considerar nossa omnilateralidade e for motivadora de nossa politização e de nossos educandos. Nossa concepção de ser humano omnilateral baseia-se em Marx e Engels (1986) e no entendimento de totalidade. De que o ser humano crítico não é unilateral, mas completo e pleno de saberes, sem mutilações ou fragmentações. Assim nos dizem:

[...] enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e não lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado. (MARX e ENGELS, 1986, p. 62)

A perpetuação do desenvolvimento unilateral acontece também nos ambientes formais, nas escolas, quando os professores não consideram os saberes prévios dos estudantes e não os motivam ao diálogo e à externalização de seus conflitos, dúvidas e compreensões.

Trazemos Sousa Júnior (2009) para corroborar com nosso entendimento de omnilateralidade com a assertiva de que o ser humano omnilateral “é aquele que se define pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” (p. 1).

Dessa maneira, entendemos que a Educação Ambiental seja uma das ferramentas indispensáveis para que a emancipação humana aconteça, para que as mulheres e os homens se sintam plenos socialmente, sem estranhamento com o trabalho e a humanização seja vivenciada na sua totalidade.

7. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa que problematizou e resultou na presente dissertação manifestou-se da necessidade de problematizar a Educação Ambiental no cotidiano docente dos Anos Iniciais de uma escola pública estadual do município do Rio Grande, RS. Com o intuito de dialogar sobre a prática das professoras que trabalham com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental desta escola, cerceando as compreensões que elas têm de Educação Ambiental e que formação alicerça tais entendimentos.

O lugar onde a pesquisa aconteceu nos é estimado e atravessa nossa historicidade. O orientador desta pesquisa foi estudante desta escola quando ela ainda tinha o nome de Grupo Escolar 13 de Maio. A pesquisadora, também estudou na E.E.E.F. 13 de Maio durante todo o transcorrer do Ensino Fundamental e desde 2014 é professora nesta escola trabalhando com os Anos Iniciais.

Num encontro amoroso entre as nostálgicas lembranças de tempos remotos e as dialógicas transições do presente para um futuro temido/destemido, enquanto pensadores, encontramos na complexidade social um desafio que nos inquieta e exige um posicionamento claro e objetivo da maneira que estamos existindo neste mundo caótico e em constante processo de formação do ser e estar dos sujeitos.

Na materialidade do pensamento do autor Milton Santos (1994, 1999 e 2003) que dialoga sobre os obstáculos enfrentados pelos críticos sociais, nos sentimos convidados a refletir sobre o quão dificultoso é ser crítico em uma sociedade posta como democrática, mas que julga aos que se posicionam contrários ao que é colocado como verdade inquestionável.

Isso significa dizer que há um mascarar nos julgamentos que falsificam o que é diferente, as diversidades e os discursos carregados de pseudocertezas ditas absolutas que saltam como devaneios aos olhos das pessoas mais atentas e preocupadas com as relações humanas que, cotidianamente, se estabelecem nos espaços geográficos e nos lugares de pertencimento. Tudo tão peculiar do capitalismo. Aparência e essência em total desconforme.

Ao refletirmos sobre o lugar onde essa pesquisa aconteceu, o nosso pertencimento a ele, o seu passado que nos confirma no presente outra realidade, sentimos que a Educação Ambiental Crítica no cotidiano da E.E.E.F. 13 de Maio é demasiadamente necessária e importante no movimento de preservação do espaço geográfico, do lugar, das relações e da história. Pensamos ser oportuno, agora, apresentar o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida para que o leitor e a leitora possam sentir nossa proximidade com a escola.

No dia 13 de maio de 1954 foi inaugurado no município do Rio Grande no Rio Grande do Sul o Grupo Escolar 13 de Maio, sob a direção da professora Betty Erêias, situada à Rua República do Líbano, 142. Em 1960 a escola passou a situar-se à Rua Doutor Nascimento, 224.

No ano de 1981, mudou-se para um prédio amplo e bem estruturado à Rua Dom Bosco, 901, bairro COHAB II. Em 1982, passou a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Incompleto 13 de Maio. Em 1983, mudou de nome para Escola Estadual de 1º Grau 13 de Maio e a partir de 2001, obrigatoriamente, devido à Lei de Diretrizes e Bases, passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio, e assim permanece.

Atualmente, aproximadamente 300 estudantes estão matriculados na escola nas turmas entre o 1º e 9º ano do Ensino Fundamental. São oito turmas dos Anos Finais no período da manhã e oito turmas dos Anos Iniciais no período da tarde.

O corpo docente dos Anos Iniciais é constituído por oito professoras regentes e uma educadora física. Todas as professoras são graduadas, algumas são especialistas e entre elas me encontro como mestranda em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande.

Participaram da pesquisa desta dissertação quatro professoras que trabalham com turmas dos Anos Iniciais. As demais professoras não demonstraram interesse em participar deste movimento. Lamentamos, mas respeitamos.

Os aspectos problematizadores da pesquisa vão aparecer no todo de cada capítulo, trazendo agora, aqui, os fundamentos teóricos e metodológicos os quais estruturaram e embasaram a reflexão.

Desta maneira, logo a seguir, principiando das relações assentes entre o Materialismo Histórico Dialético e as produções de conhecimentos acerca da Educação Ambiental Crítica, anunciamos o fenômeno material, o problema, as hipóteses, os objetivos e a metodologia desenvolvidas nesta pesquisa.

Por algumas vezes explicitamos nossa compreensão de realidade e considerando que a realidade concreta e objetiva é o objeto de nossos estudos e que se almejamos a transformação desta sociedade capitalista, que fragmenta e aliena os seres humanos, para uma sociedade de iguais, é importante que compreendamos a Educação como um dos pilares para a libertação. Deste modo, anunciamos o fenômeno material social concreto sensível que alicerçou o movimento de nossa pesquisa: *A Educação Ambiental no Cotidiano Docente dos Anos Iniciais de uma Escola Pública Estadual do Município do Rio Grande, RS.*

Justificamos nosso fenômeno com base na realidade ambiental que vivenciamos e que, no transcorrer das últimas décadas, tem evidenciado a importância de uma Educação que problematize questões ambientais como a poluição do ar, o desmatamento, a extinção de espécies, a degradação do solo, as secas, mudanças climáticas, as inundações, as queimadas, o lixo etc.

Há uma preocupação crescente com a prevenção de possíveis desastres ambientais que antes não eram tão frequentes. Há uma acentuação das discussões, pesquisas e buscas por soluções que amenizem os danos que o ser humano já causou ao meio ambiente e outras espécies em geral e evite danos ainda mais impactantes no futuro.

Enrique Leff (2001), estudioso da área da Educação Ambiental, nos participa sobre o movimento acerca do desenvolvimento sustentável e sobre a influência capitalista nesse ambientalismo. Todavia, sempre poderemos questionar a favor “de que” e “de quem” o desenvolvimento sustentável está. Por desenvolvimento sustentável entendemos o desenvolvimento que é capaz de suprir as necessidades das gerações atuais e não comprometer a capacidade de atender as necessidades e sem esgotar os recursos naturais das futuras gerações. Sobre o desenvolvimento sustentável, Leff (2001) declara que:

O discurso do desenvolvimento sustentável não é homogêneo; vem marcado e diferenciado pelos interesses ambientais de diversos setores e atores sociais. Assim, o processo educacional transmitirá e difundirá os princípios e valores das diferentes visões e propostas para alcançar a sustentabilidade. [...] Porém, a institucionalização da educação ambiental – da educação *tout court* – está levando a readaptar as consciências, atitudes e capacidades em função do discurso dominante do desenvolvimento sustentado. (LEFF, 2001, p. 253)

Sendo assim, tendo como base nossos estudos teóricos Materialistas Dialéticos embasamos nossos escritos e dizemos que o discurso dominante do capitalismo cerceia o ambientalismo que está sendo cimentado na sociedade que vivemos. Desta maneira, podemos anunciar que à Educação que adentra os sistemas escolares ainda falta muito para ser Ambiental e Crítica.

A Educação que adentra os ambientes escolares não é ambiental nem crítica por não objetivar à investigação, que precisa partir da raiz dos problemas, de modo a fazer os sujeitos compreenderem a necessidade de uma transformação ambiental concreta.

Na nossa compreensão a Educação Ambiental Crítica não se preocupa com os interesses capitalistas que buscam o lucro e mantém a expropriação extrema dos recursos ambientais e humanos, pois o ser humano e a natureza não se dissociam na compreensão crítica.

Leff (2001) nos fala sobre a necessidade da Educação Ambiental Crítica nas escolas para a formação de sujeitos conscientes e transformadores sociais. Essa compreensão resgata a necessidade de a escola ser educadora ambiental pelo que se propõe como ambiente escolar. Leff (2001) reitera que:

A educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Isto implica a formação de consciências, saberes e responsabilidades que vão sendo moldados a partir da experiência concreta com o meio físico e social, e buscar a partir dali soluções aos problemas ambientais locais. (LEFF, 2001, p. 257)

Tomamos consciência enquanto sujeitos críticos e esperançosos da necessidade de uma Educação de qualidade, justa e igualitária para todos os seres humanos, não como privilégio, mas como direito humano, que os professores necessitam de uma formação continuada de qualidade e transdisciplinar. Uma formação que não aparte ou engavete os seus saberes em determinadas áreas do conhecimento, mas que os motive à criticidade, à *ação-reflexão-ação* e à assumir a responsabilidade ambiental consigo e com os seus estudantes por meio da sua práxis.

Freire (2004) nos diz que “assumir uma consciência crítica é investigar e conhecer a realidade concreta para ser possível transformá-la”. Como seres de possibilidades isso nos é possível, sim. Todavia, entendemos que para as professoras e professores desenvolverem a conscientização ambiental e assumirem compromissos com a transformação social é necessário terem produzido conhecimentos cerceados por uma formação crítica e problematizadora.

Consoante à compreensão que temos da necessidade da transformação social, do quão necessário e importante é a Educação nesse processo, como ex-alunos e atual professora da escola pesquisada, há muito vínhamos observando e nos inquietando que no todo dela existem situações-limite que necessitam ser transpostas para que a Educação de qualidade e justa para todos os sujeitos do processo aconteça.

Esse evidenciamento e inquietude foram o ponto de partida para a proposição desta pesquisa e tivemos o cuidado de anunciar e compreender qual ou quais macrotendências direcionam a Educação Ambiental que está intrínseca na prática pedagógica das professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio.

Entendemos que problematizar que Educação Ambiental está perpassando a prática pedagógica das professoras dos Anos Iniciais da escola é deveras importante para podermos

compreender o direcionamento da produção de conhecimentos e a construção da realidade desses sujeitos que, consciente ou inconscientemente, são multiplicadores sociais.

Freire (1982) afirma que “é preciso refletir criticamente sobre a realidade, posicionar-se curiosamente diante do mundo e que o diálogo implica a problematização do próprio conhecimento” (p. 52). Paulo Freire nos ensina que não podemos estar no mundo de luvas nas mãos *constatando*, apenas.

Precisamos reconhecer que vivemos numa incessante luta de classes e que é necessário se autorreconhecer como um sujeito de possibilidades para que, assim, sejamos capazes de compreender que precisamos superar nossas situações-limite e caminhar em busca do inédito viável por intervenções reais, concretas e transformadoras. Assim, destacamos:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. [...] O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 2019b, p. 74 e 75)

Freire (2022) reforça que o desencarceramento da ignorância e das amarras da opressão, impreterivelmente, acontece através dos processos coletivos de libertação. Juntos, somos mais fortes. Amorosamente, as obras de Freire nos motivam a transcender a nossa realidade objetiva e, por meio da nossa práxis, transformar esta sociedade que nos aprisiona, que nos massacra, que nos molda à servidão e que nos coisifica. Esperançar é imprescindível e externar nossos desejos por meio da materialização de nossos pensamentos é fundamental neste movimento social problematizador e emancipatório. Paulo Freire (1992) afirma:

Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. (FREIRE, 1992, p. 10)

Esperança esta que, enquanto professores e educadores ambientais, é nossa função social dialogarmos com os sujeitos através da nossa práxis e motivarmos que eles se conheçam, reconheçam e se compreendam seres de possibilidades. Que saibam que, por meio da prática crítica-reflexiva, poderão transformar a realidade impactante e destrutiva e

alcançarem a transformação socioambiental que é tão necessária aos seres humanos e às espécies em geral.

Freire dialoga com a Educação Ambiental em suas obras, em todas as vezes que nos leva a refletir sobre como estamos sendo no mundo, com que e em que nos achamos. Quando ele nos incita a lermos o mundo com sentidos emancipados, críticos e conscientes de que somos históricos e temporais, inconclusos, porém finitos. Quando compreendermos que não somos proprietários da natureza, mas que somos natureza racional, será o momento de identificarmos a necessidade de transformarmos nossas ações com a natureza. Chegará o momento em que nos conscientizaremos que explorar outros seres humanos e a natureza é destruir a si. Freire (2019a) nos aponta:

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. (FREIRE, 2019a, p. 105)

Nossa luta precisa ser ferrenha e árdua contra tudo que nos causa estranhamento, que nos desumaniza e que nos condiciona ao conformismo ou à acomodação incômoda de não duvidar, não questionar, não refletir e apenas servir. O capitalismo, inegavelmente, é o absoluto responsável pelos impactos ambientais e pela relação destrutiva que nós, seres humanos, travamos com a natureza.

A ganância e o desejo pelo poder lideram as consciências humanas da burguesia e coisificam a classe operária, colocando em nossas mãos e ombros a culpa pela destruição desenfreada. Somos cúmplices de uma guerra onde todos serão prejudicados, mas indiscutivelmente, os menos favorecidos serão infinitamente muito mais desgraçados. Freire (2002) nos convida a refletirmos quando diz:

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, o homem comum. A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via predominantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente “mágica” da realidade. Da segunda, uma compreensão preponderantemente crítica. Como toda a compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação, a uma compreensão preponderantemente mágica corresponderá também uma ação mágica. (FREIRE, 2002, p. 67)

Podemos pensar que, enquanto trabalhadores da área da Educação, temos a responsabilidade de ler o mundo em sua totalidade e sentir o mundo e as relações com

criticidade. Por sermos inconclusos, temos sempre a possibilidade de *ser mais*. Ir mais além. Transcender a realidade que vivemos e lutar pela que sabemos que é possível. A Educação Ambiental não pode ser pensada sem esta ideia de não conclusão. Os sujeitos necessitam compreender que nada é, mas que tudo está. Assim, as transformações são viáveis desde que vençamos nossas situações-limite através do livramento da ignorância do conhecimento.

É no chão da escola, ou dos diversos ambientes que estamos inseridos, que necessitamos nos educar em comunhão para que oprimidos e opressores não sejam mais antagônicos, mas que se reconheçam enquanto seres humanos livres e conscientes de seus papéis sociais numa sociedade transformada, justa e igualitária. Freire (2019b) anuncia sobre a Educação como ato de intervenção no mundo:

[...] a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2019b, p. 106 e 107)

Freire conversa admiravelmente com a Educação Ambiental, com seus princípios, com seus objetivos, com suas necessidades. Se o mundo é o lugar onde as relações se estabelecem, não seria insano destruí-lo? Sim. Explorar o ser humano e explorar a natureza é autodestruir-se. Mas o modelo civilizatório capitalista não quer que os sujeitos compreendam tal insanidade.

A Educação pode corroborar, e muito, para que o desvelamento aconteça. Para que os sujeitos desde a mais tenra idade construam sua identidade social considerando que não estão dissociados da natureza, pois também são naturezas. Quando esse autoconhecimento acontecer, as relações serão repensadas e transformadas por meio das ações conscientes e ecológicas.

A Educação Ambiental Crítica que esperamos não se resume a uma educação conteudista, pois é a Educação problematizadora, instigadora e que motiva os sujeitos a buscarem sempre mais. Conhecer mais e mais até que se encharquem da certeza de que é necessário estar em constante formação e em contínua busca pelo conhecimento crítico e reflexivo.

A Educação Ambiental Crítica objetiva a formação de sujeitos pensantes, críticos, que se reconheçam natureza racional, humanizada e capazes de agir, refletir e transformar. Pensamos que a Educação em sua prática não motiva os seus sujeitos para que se reconheçam

como membros pertencentes à totalidade que faz dos espaços geográficos meios para serem mais humanos.

Para que essa relação seja reconhecida é necessário que se crie as condições favoráveis para tal compreensão. Pensamos que o educador, na condição de ambiental, professoras e professores, tornam-se imprescindíveis neste processo de mediação de autorreconhecimento dos sujeitos e de desenvolvimento de uma consciência ambiental. A escola, nesse sentido, precisa se tornar o local onde essas ações e reflexões podem acontecer significativamente.

Desta maneira, partimos das necessidades já expostas e tivemos como objetivo geral da pesquisa conhecer, analisar e interpretar que compreensões as professoras da escola E.E.E.F. 13 de Maio têm da Educação Ambiental e dos saberes necessários a serem desenvolvidos nos Anos Iniciais.

Tivemos por objetivos específicos:

- 1 - Analisar, interpretar e descrever as contradições existentes nas práticas desenvolvidas pelas professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio, conforme o assegurado nos documentos sudeadores referente à Educação Ambiental;
- 2 - Analisar, interpretar e compreender as situações-limite que dificultam as professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio a desenvolverem práticas que favoreçam a efetivação da Educação Ambiental Crítica.

A pesquisa que realizamos não objetivou apenas explicitar ou apontar a aparência do *quefazer* docente da escola, mas sim produzir uma reflexão essencial sobre o que está e o que pode *vir a ser*, anunciando as possibilidades de se trabalhar uma Educação Ambiental Crítica.

Comprendemos que pesquisar é adentrar os ambientes e estabelecer relações com os sujeitos do processo de modo que o pesquisador e a pesquisadora não se envolvam a ponto de interferir no resultado da pesquisa. O movimento de investigar, desvelar, analisar, denunciar e anunciar é epistemológico e de suma importância quando o pesquisador e a pesquisadora objetivam uma transformação da realidade por meio da denúncia e do anúncio produzido pela pesquisa.

Augusto Triviños (1987) evidencia sobre a observação como fenômeno social:

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo, especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que,

em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153)

Com o intuito de afirmar a fala de Triviños (1987) trazemos Freire (2004) que reforça que “conhecer a realidade é fazer a sua leitura e interpretá-la para transformá-la” (p. 140). Realizar uma pesquisa é fazer uma leitura de mundo a partir do que é presenciado, vivenciado, sentido e problematizado. A reflexão sobre o agir do outro e da palavra dita por ele é complexo e instigante. Enquanto pesquisadores, nós temos consciência de que o que está anunciado nestes escritos necessita ser para uma possível transformação ambiental.

Nesta pesquisa qualitativa utilizamos a proposta da metodologia da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011), que aconteceu em três fases: pré-análise, descrição analítica e inferência. Por meio do uso das diversas formas de linguagem foram organizadas as informações sobre todos os momentos da pesquisa.

A primeira fase, da pré-análise, aconteceu quando apresentamos o projeto de pesquisa às professoras da banca avaliadora. Em seguida, formulamos os objetivos gerais e os específicos, as hipóteses e identificamos os aportes teóricos da pesquisa. As fontes da pesquisa foram: anotações de campo descritivas cerceadas por observações em momentos diversos, agendados e não agendados, entrevistas semi-estruturadas individuais com as professoras e um Encontro Dialógico Coletivo entre a pesquisadora e o corpo docente.

Na segunda fase aconteceu a descrição analítica da pesquisa. Momento em que as anotações de campo, as entrevistas semi-estruturadas e os diálogos do encontro coletivo foram analisados por nós, os pesquisadores, e as representações sociais que as pesquisadas têm acerca do fenômeno de pesquisa foram evidenciadas e conhecidas.

Na terceira fase, adentramos a essência dos discursos das professoras pesquisadas e, baseando-nos neles, construímos as concepções e conceitos por meio da análise, da leitura dos discursos, da identificação dos conteúdos latentes que estavam intrínsecos nas entrelinhas dos discursos, refletimos sobre os registros e dialogamos com os aportes teóricos sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.

Triviños (1987) destaca sobre a importância da fase de análise reflexiva dos discursos:

As reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importantes. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas

diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 157)

No transcorrer da pesquisa, evidenciamos a afirmação de Triviños (1987) e entendemos que a pesquisa não aconteceu de forma fechada nem fixa, mas num processo contínuo que avançou na busca por significações e explicações que poderão anunciar indagações e novas hipóteses que poderão corroborar com a construção da sociedade revolucionária que esperamos.

8. AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE *VIR A SER MAIS*

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos meses de março e abril do ano de 2022. Oito professoras regentes dos Anos Iniciais foram convidadas, mas apenas quatro professoras aceitaram participar deste momento da pesquisa e socializaram suas compreensões acerca das temáticas ambientais apresentadas por nós e dialogadas de modo útil e importante para o resultado destes escritos.

Os diálogos se desenvolveram individualmente nos espaços escolares e não tiveram longa duração. Usamos o tempo disponibilizado pelas pesquisadas e as suas compreensões embasaram as problematizações que aqui apresentamos.

Consideramos pertinente, agora, trazer o autor Paulo Freire (2019a) que tão amorosamente afirma que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 116). Deste modo, entendemos que os diálogos desenvolvidos com as professoras foram importantes referenciais no movimento de transformação da prática docente que compreendemos ser necessário quando ansiamos e lutamos por uma Educação Libertadora.

A primeira professora que aceitou participar deste momento da pesquisa será chamada de P1AN. O número que compõe a sigla não tem qualquer relação com o ano/série que a professora está regente e nem as demais pesquisadas que serão mencionadas por meio das siglas P2AN, P3AN e P4AN. As letras AN fazem referência aos Anos Iniciais.

Numa tarde quente do mês de março, aguardamos a primeira entrevistada – P1AN – na sala dos professores da escola. Ela chegou demonstrando nervosismo e, antes de se acomodar na cadeira, pediu desculpas caso não soubesse responder aos questionamentos. Agradecemos por ela estar ali conosco, por participar do momento e por permitir que socializássemos nossas compreensões de mundo.

Ao falarmos em socialização de compreensões de mundo, trazemos Paulo Freire (2019a) para embasar nosso entendimento quando ele nos diz que “não podemos investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não pensamos. Mas que não pensamos autenticamente se os outros também não pensam” (p. 140). Deste modo, entendemos que produzir conhecimentos em comunhão é fundamental para nós e para os outros. Pois quanto mais qualidade têm os nossos saberes, mais a nossa prática nos transforma, influencia os nossos pares e nos motiva a lutarmos pelo que compreendemos ser necessário e justo.

A professora P1AN é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande e trabalha no Magistério Estadual há 20 anos. Ao ser questionada sobre ter interesse ou não em cursar uma especialização, ela disse: “*não tenho interesse em cursar uma Especialização, pois o aumento no salário será pouco e não vale o esforço, o gasto e o tempo*”.

A fala da professora, que nos pareceu muito sincera, nos remete à afirmação de Paulo Freire (2019a), no livro “Pedagogia do Oprimido”, que nos diz “quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores” (p. 117).

A ausência de motivação pela busca do *vir a ser mais* e pela produção do conhecimento que liberta da ignorância é estimulada pelos grilhões do capitalismo e mantida pelos governantes de todas as esferas públicas, que não possibilitam às professoras e aos professores da Rede Pública formações e capacitações significativas e gratuitas. Além de não reconhecer o uso do tempo e o investimento financeiro de muitos docentes que sentem necessidade de constante atualização pedagógica. As baixas remunerações, a carga horária exaustiva e a demanda de trabalho extraclasse são fatores predominantes na desmotivação pela formação continuada.

A constante atualização pedagógica é importante no processo de descobertas e de compreensões sobre as temáticas sociais e demandam conhecimento científico para que os seres humanos pertencentes à classe trabalhadora sintam o quão necessário é lutar pela liberdade do proletariado. Liberdade essa que será alcançada quando nós, seres humanos, nos reconhecermos natureza e não mais proprietários e exploradores dela e nos conscientizarmos da fundamentalidade do processo de formação continuada para os trabalhadores da área da Educação.

Dentre os questionamentos que fizemos à professora P1AN, esteve a compreensão dela com relação à natureza e ao meio ambiente. Ela disse que compreende por natureza “*tudo o que é natural*” e por meio ambiente “*tudo aquilo que a natureza nos oferece*”.

Sentimo-nos intrigados e perguntamos por que ela pensava assim. Ela respondeu: “*porque se fala muito em meio ambiente e natureza [...] o que a natureza nos oferece é muito importante e sei da necessidade de preservar o meio ambiente para que tenhamos um presente e um futuro sem tantos desastres naturais*”.

Diante da afirmação referente à que “*se fala muito em meio ambiente e natureza*”, perguntamos se este “muito” seria suficiente e a professora respondeu que “*não*”. Mais uma vez questionamos o porquê da resposta dela ser negativa e ela nos afirmou:

“Não é suficiente, pois não vejo muitas mudanças nos hábitos das pessoas. Algumas separam o lixo reciclável, mas nem sempre são capazes de higienizar as embalagens antes de separar. O desmatamento segue a todo vapor, a pesca ilegal continua virando notícia o tempo todo. Não está surtindo muito efeito”. (PIAN)

Após esta afirmação da professora, dialogamos sobre a importância da Educação Ambiental na escola para que o efeito multiplicador transpasse os muros da escola. A professora PIAN concordou e nos disse: *“Faço o possível, mas às vezes desanima. Parece que falamos, falamos e ninguém escuta. Ou se escuta, esquece em seguida”*.

A declaração da professora muito nos instiga à reflexão, pois o desânimo dela por não se “sentir ouvida” nos parece ser resultado de uma prática que não está motivando as crianças. Seria a desconexão entre teoria e prática? Ou seria um entrelaçamento que não está considerando os interesses cotidianos destes sujeitos? Ambos. Pensamos que a formação continuada, atualizada, que considera os espaços vivenciados pelos sujeitos da escola seria importante aliada para que a práxis das professoras alcançasse os objetivos, motivasse as crianças e multiplicasse as ações ambientais conscientes e transformadoras.

Em seguida, perguntamos se ela se considerava natureza e ela disse que sim. Perguntamos, por quê? *“Porque sou um ser vivo e faço parte da natureza”*. Questionamos de qual natureza? Ela afirmou: *“da que nasce, cresce e morre”*.

A compreensão da professora sobre fazer parte da natureza porque “nasce, cresce e morre” nos oportuniza problematizar: ela está consciente que é um ser histórico, que nada é eterno, exceto a matéria, e que tudo está em constante transformação? Talvez.

Entendemos que a consciência é o resultado da produção de conhecimentos novos ou produzidos anteriormente, que a tomada de consciência é a percepção inicial e a conscientização é a compreensão do fato.

Desta maneira, apreendemos que cada ser humano organiza suas compreensões por meio da sua existência e se constitui um ser social mediado pelas relações, deste modo, amorosamente, sentimos que a afirmação da pesquisada PIAN é imediata, superficial e, como nos diz Paulo Freire (2014), *ingênua*.

Mas como somos seres inacabados, nossa consciência (que é produto do trabalho humano e resultado da prática) está em desenvolvimento constante, nos possibilitando conhecer mais, entender o que está sendo feito, o que necessita ser feito e produzindo conhecimentos que qualifiquem nossos entendimentos, resultando, assim, na consciência

crítica. Reafirmamos a importância da incessante busca pelo saber para que nos tornemos seres humanos cada vez mais críticos e conscientes do nosso papel socioambiental.

Dentre os questionamentos da entrevista estavam alguns relacionados à conscientização do nosso papel socioambiental. Dialogamos com a pesquisada sobre a crise ambiental e ela afirmou que “*devemos nos preocupar muito com ela, nos manter informados e atualizados sobre os problemas ambientais para que o mundo não seja destruído*”.

Perguntamos se ela considera a Educação Ambiental importante e qual a compreensão dela sobre a Educação Ambiental na transversalidade do currículo. P1AN nos disse que “*a Educação Ambiental é importante e para que haja uma boa compreensão sobre o assunto é fundamental que ela esteja em todas as disciplinas e seja rotina na sala de aula*”. Perguntamos se a professora tinha conhecimento sobre os documentos que asseguram a transversalidade da Educação Ambiental no Currículo e ela nos disse que “*sim*”.

O diálogo fluiu com naturalidade e a pesquisada afirmou se sentir capaz de trabalhar a Educação Ambiental assegurada no Currículo Escolar de maneira transversal, e que realiza atividades em sala de aula que trabalham com as temáticas ambientais.

Indagamos se ela já havia participado de cursos de formação na área de Educação Ambiental e a professora P1AN disse que *não* e complementou: “*sempre achei que este tipo de curso seria voltado para pessoas envolvidas na área do meio ambiente e não para professores dos Anos Iniciais*”.

Trazemos Paulo Freire (2019a, 2019b) para nos ajudar a fazer uma reflexão a partir da narrativa da professora pesquisada que, nas entrelinhas, nos incita a entender que ela fez uma descoberta pedagógica acerca da Educação Ambiental necessariamente estar em todos os ambientes.

Ao falarmos em coletividade e em cotidiano docente, entendemos ser importante denunciar se há, ou não, impedimentos reais que dificultam aos docentes trabalhar significativamente a Educação Ambiental no ambiente escolar.

A professora P1AN dialoga sobre as contrariedades e obstáculos apresentados no cotidiano docente. Ela nos afirma que:

Encontro muitas dificuldades para trabalhar a Educação Ambiental com minhas crianças e a ausência de formações continuadas específicas sobre a temática é o principal impedimento. Eu trabalho, mas não sei se é como deveria ser. (P1AN)

Não podemos nos abster de problematizar essa externalização da professora pesquisada ao afirmar “*eu trabalho, mas não sei se é como deveria ser*” e, incansavelmente, trazemos Paulo

Freire ao diálogo amoroso sobre a incerteza da professora P1AN com relação a estar desenvolvendo a prática que “deveria ser”.

Freire (2014), no livro “Partir da Infância: Diálogos sobre Educação”, com o autor Sérgio Guimarães nos fala sobre o “*pensar verdadeiro*”, o *pensar* que não é *ingênuo*, mas o que é *crítico*. Ele afirma que:

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens (...). Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2014, p. 20)

A dúvida da professora P1AN e a fala de Paulo Freire (2014) nos convidam a refletir sobre a importância do *pensar crítico* quando estamos em sala de aula trabalhando com os estudantes. O *pensar crítico* é imprescindível aos seres humanos que estão conscientes do seu papel no mundo, na sociedade, na história. Mas como essa pesquisa é direcionada ao cotidiano docente, vamos nos atentar aos docentes.

Compreendemos, por meio do *dito não dito* pela professora, que ela não está segura da maneira como trabalha a Educação Ambiental com as crianças. Ela tem conhecimento de que a Educação Ambiental está assegurada por lei na transversalidade do Currículo Escolar, ela entende que é necessário trabalhar a temática no cotidiano da sala de aula, mas não compreende de que maneira isso deve acontecer na prática. O *pensar ingênuo* está impedindo que ela e as crianças desvelem e leiam o mundo de maneira real, objetiva e essencial.

Podemos nos perguntar de que maneira o *pensar crítico* poderia se desenvolver? Não seria errôneo afirmar que é por meio do diálogo, da problematização, da formação continuada e da produção de conhecimentos socioambientais.

Com o intuito de produzir conhecimentos socioambientais em comunhão prosseguimos com as entrevistas e as problematizações.

A segunda entrevista foi agendada com antecedência, aconteceu na sala dos professores da escola, usando o tempo em que as crianças da turma da professora P2AN estavam na aula de Educação Física. Sendo assim, a conversa não se estendeu mais do que 40 minutos.

Com formação acadêmica nível Magistério e Pedagogia, a professora P2AN trabalha como docente há 35 anos na Rede Pública Estadual.

P2AN iniciou a conversa agradecendo pelo convite e externando a sua alegria em participar da pesquisa, pois disse que *“trazer e compartilhar conhecimentos da FURG com as colegas da escola são sempre bem-vindos e atuais”*.

A fala da professora P2AN nos levou à compreensão de que ela sente alegria com a socialização de saberes e nos remete ao questionamento que Moacir Gadotti (2019), no livro *“A Escola dos Meus Sonhos”*, nos faz: *para que serve o conhecimento?* Ele diz que o conhecimento serve para:

[...] nos conhecer melhor (a nós mesmos), para conhecer nossas circunstâncias (o que nos cerca), para tomar decisões na vida [...], para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo, enfim, para ser gente (para “ser mais”). (GADOTTI, 2019, p. 55)

Concordamos com Gadotti (2019) quando ele explica para que serve o conhecimento e vamos além dos enunciados dele. Entendemos que a origem do conhecimento é o trabalho, a prática, a interação social e que aprendemos por meio dos sentidos. Assim, dizemos que o conhecimento precisa ser socializado, ser discutido e motivar o *pensar crítico* dos seres humanos para que seja útil e emancipador.

Na escola, onde as relações acontecem, no ambiente que vivemos e no lugar onde estamos, é essencial que a produção de conhecimentos seja constante e encharque o cotidiano docente com práticas transformadoras e revolucionárias.

Entendemos que elaborar o pensamento é trabalho intelectual que favorece o trabalho manual. Deste modo, nós é que agradecemos a possibilidade de aprender com a superação das contradições e significar essa pesquisa com a externalização das professoras entrevistadas.

O questionamento inicial da pesquisa foi sobre a compreensão da professora P2AN sobre natureza e meio ambiente e ela nos disse que:

“natureza são os elementos da natureza, a mata, o mar, os rios e os seres vivos” e “meio ambiente é o lugar onde a vida terrestre acontece”. [...] É a natureza, os seres vivos e não vivos [...] todos nós interagindo. (P2AN)

A fala da professora vem ao encontro da nossa compreensão de que o meio ambiente é onde as relações sociais acontecem. Nada acontece na natureza de forma isolada ou desconexa, pois tudo está ligado e, de alguma maneira, afeta o outro. Entendemos que o meio ambiente é o mediador das relações e interações sociais.

Considerando que todas as ações que acontecem no meio ambiente estão interligadas, questionamos a professora se ela se considera natureza e por quê? Ela disse: “*sim, porque sou carne e osso, sou um ser vivo [...] sou natureza, sim*”.

A assertiva da professora conecta-se com nossa compreensão de que somos natureza e a nossa natureza está na biologia do corpo humano. O nosso corpo biológico é a nossa natureza e o que nos torna humanos é a racionalidade, a consciência, o conhecimento que nos desnatura e a capacidade que temos de construir as ferramentas necessárias para a nossa sobrevivência. A competência de agir com planejamento é que orienta o ser humano no atendimento das suas necessidades naturais e sociais.

Para embasar esse entendimento trazemos Mészáros (2006), no livro “A Teoria da Alienação em Marx”, que nos diz:

Ser uma parte da natureza implica que o ser humano é um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras e que, exatamente por conta disto, precisa produzir a fim de manter-se, a fim de satisfazer essas necessidades. (MÉSZÁROS, 2006, p. 9)

Satisfazer as necessidades humanas, usando da natureza apenas o necessário é o que chamamos de cuidado com a natureza. Cuidado este que não acontece na sociedade capitalista e exploratória que vivemos, pois para a burguesia a destruição da natureza é o meio de manter a riqueza e o poder.

Perguntamos à professora P2AN sobre a crise ambiental e os níveis de interesse e informação que ela tem pelas temáticas ambientais. Ela nos diz que:

[...] a crise ambiental é real, sim e vejo isso a todo momento [...] quando ando na rua e vejo esgoto a céu aberto, quando vejo enchentes e casas sendo arrastadas por estarem em locais impróprios [...] temos que nos preocupar com ela. Me considero informada das atualidades [...] estou consciente dos problemas ambientais [...] considero a Educação Ambiental importante, mas considero meu interesse mediano. (P2AN)

A narrativa da professora nos faz refletir: qual é a representação social de Educação Ambiental que ela tem e que a faz afirmar que o seu interesse pela temática é mediano?

Ao mesmo tempo em que ela se considera informada das atualidades e está “consciente” dos problemas, o que a impede de conhecer com criticidade a Educação Ambiental e, assim, compreender a importância dela no cotidiano escolar?

Pensamos que o que impede o *pensar crítico* seja nossa dificuldade em problematizar as situações-limite de cada ser humano e os seus saberes. No conjunto das professoras

estudadas encontramos como situação-limite a pouca problematização destas situações. Paulo Freire (2019), no livro “Pedagogia do Oprimido”, problematiza sobre a *situcionalidade* dos seres humanos e a importância de agir para transformar a realidade que vivenciam. Ele nos afirma que:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situcionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situcionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2019, p. 141)

Pensar criticamente é imprescindível aos seres humanos que não aceitam a acomodação incômoda que a sociedade classista insiste em impor e que deseja a sua perpetuação detendo os meios de produção e desumanizando os trabalhadores.

Na perspectiva Materialista Dialética, os seres humanos se humanizam por meio do trabalho, do conhecimento resultante da prática social e compreendem que só há libertação da ignorância pela produção de conhecimentos úteis e significativos.

Deste modo, o questionamento sobre a compreensão da professora P2AN acerca da Educação Ambiental na transversalidade do Currículo Escolar nos permite problematizar a contradição. Ela nos diz: “[...] sinceramente, acho de grande importância para a construção do conhecimento, produção e troca de saberes que atividades ambientais façam parte do currículo”.

A professora relatou que considera a Educação Ambiental importante, mas seu interesse por ela é “*mediano*”. Indagamo-nos: é possível trabalhar pedagogicamente, de maneira significativa, as temáticas ambientais em sala de aula sem que tenhamos interesse crítico por elas? O que seria necessário para motivar com maior intensidade o interesse da professora P2AN e de outros professores?

Entendemos que a compreensão de que maneira trabalhar a Educação Ambiental na escola é fundamental para que ela aconteça cotidianamente. Destacamos a fala de Moacir Gadotti (2019) acerca da conexão entre as áreas do conhecimento, ao qual, nós, entendemos que a Educação Ambiental está intrinsecamente ligada e assegurada por lei. Ele afirma que “articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc. é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo e solidário” (p. 66).

Gadotti (2019) nos diz que a interdisciplinaridade entendida por Freire é uma etapa para chegar à transdisciplinaridade na busca da totalidade (p. 66). O Materialismo Dialético estuda a realidade na sua totalidade, sem fragmentos ou desconexões, assim, entendemos que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora é a que atravessa as áreas do conhecimento, problematiza a realidade dos sujeitos e possibilita a motivação da criticidade por meio da *ação-reflexão-ação*.

Compreendemos que problematizar a realidade dos sujeitos e possibilitar a motivação da criticidade por meio da *ação-reflexão-ação* é fundamental para que a Educação Ambiental tenha um papel crítico e transformador na sociedade.

Deste modo, questionamos a compreensão da professora P2AN com relação à necessidade da Educação Ambiental como motivadora da tomada de consciência e ações ecologicamente corretas nos seres humanos, mas ela se absteve da resposta.

Da mesma maneira, optou por não responder o questionamento sobre sentir-se capaz de trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula. Esta recusa nos levou à compreensão de que o entendimento sobre a prática ambiental no cotidiano escolar está fragmentado e necessitando de formações continuadas que motivem a produção de conhecimentos específicos e mais amplos sobre a Educação Ambiental na prática docente.

P2AN afirmou já ter participado de cursos de capacitação na área de Educação Ambiental e que realiza atividades pedagógicas que trabalham as temáticas ambientais. Destacou que os cursos não foram organizados e oferecidos pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Indagamos se ela encontra dificuldades que a impedem de trabalhar significativamente a Educação Ambiental no cotidiano escolar e ela disse que “*não*”. Ficamos intrigados com a afirmação, pois anteriormente a professora P2AN se absteve da resposta com relação ao questionamento sobre ela se sentir confiante em trabalhar a Educação Ambiental em sala de aula. Se não há dificuldades impeditivas da prática, qual ou quais motivos levaram a professora a não dialogar sobre a confiança nas ações pedagógicas ambientais cotidianas? Pensamos que uma compreensão equivocada possa ser a responsável pela recusa.

Seguimos o diálogo e consideramos importante o questionamento, com base na experiência profissional da professora, sobre ela elencar alguma atividade que considera importante e que a capacita como Educadora Ambiental. Ela nos diz:

[...] gosto de trabalhar com coleta seletiva, [...] disponibilizar lixeiras recicláveis artesanais nos ambientes da escola, [...] falar sobre os produtos que não agredem o

meio ambiente e que podemos usar com frequência, [...] horta coletiva também é muito boa. (P2AN)

Embasados pelas falas da professora P2AN nos remetemos à afirmação de Paulo Freire (2019) no que tange à Educação como forma de intervenção no mundo. Ele diz que:

[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. (FREIRE, 2019, p. 43)

Questionamo-nos sobre o nível de consciência que a professora P2AN tem da força que suas compreensões ou ações podem representar na vida das crianças com quem trabalha. As suas práticas socioambientais motivam os estudantes a agir com entendimento e corroboram para que se tornem multiplicadores de ações ambientalmente conscientes?

Paulo Freire (2019) no livro “Pedagogia da Autonomia” nos fala sobre a junção *do saber teórico e do saber teórico-prático da realidade concreta* (p. 134). Freire fala sobre a formação dos professores e professoras e nos afirma que:

A formação dos professores e professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. [...] Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. [...] O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. (FREIRE, 2019, p. 134 e 135)

Os estudos que desenvolvemos nos embasam o entendimento de que intervir no mundo com “vontade nada piegas”, enquanto professoras e professores, seja desenvolver uma prática pedagógica consciente, alicerçada por conhecimentos plenos, que compreenda o trabalho humanizador e que lute pelo fim do modelo capitalista de nossa sociedade.

Pensamos ser importante dialogar com autores que compactuam com nossas compreensões e que agreguem conhecimentos importantes. Desta maneira, trazemos ao diálogo o autor Ivo Tonet (2010) que afirma que nascemos com potencialidades de humanização e que isso acontece por meio do conhecimento. Ele aponta que:

[...] nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas não nascemos já como indivíduos humanos. Tornamo-nos humanos na medida em que nos apropriamos do patrimônio humano universal. É neste processo de nos tornarmos membros do gênero humano que a educação tem um papel importantíssimo. No seu sentido mais geral, a educação cumpre a função de permitir

aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social. Pode-se, deste modo, perceber, que a educação tem um papel fundamental na reprodução do ser social. (TONET, 2010, p. 10)

A Educação tem um papel fundamental na constituição do ser social e as professoras e professores também são mediadores diretos e indiretos desta constituição quando estamos falando dos ambientes escolares e escolarizantes.

Dialogar, ouvir, escutar e fazer o exercício de reflexão a partir das compreensões de realidade que P2AN nos apresentou é deveras importante no movimento e no resultado desta pesquisa. Compreendemos que interagir com a professora P2AN foi importante e útil para o desenvolvimento do nosso pensar crítico e nos motivou no seguimento das atividades (pré) organizadas para o enriquecimento destes escritos.

A terceira entrevista foi realizada na primeira semana do mês de abril de 2022, foi previamente agendada no período da manhã, em um dos ambientes disponíveis na escola. O uso do tempo e do espaço foi breve e, por motivos pessoais por parte da professora entrevistada, o diálogo não se estendeu mais do que 30 minutos.

P3AN tem formação em Pedagogia e há 20 anos trabalha nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante muitos anos trabalhou na gestão de uma escola da Rede Pública Estadual.

Do mesmo modo em que as duas entrevistas anteriores foram direcionadas, o questionamento inicial foi sobre a compreensão que a professora tem sobre a natureza. Em tom sereno e firme, ela respondeu que *“natureza é o meio ambiente e os recursos naturais”*.

Em seguida, perguntamos o que ela compreende por meio ambiente e, novamente, uma resposta enfática: *“penso que meio ambiente são as condições naturais que cercam os seres vivos”*.

O próximo questionamento foi sobre ela se reconhecer, ou não, natureza e qual o motivo. P3AN afirmou: *“me considero natureza por ter um corpo natural que se desenvolve e envelhece”*.

Conversamos sobre o movimento social que acontece entre o nascer e o morrer e qual a importância da Educação na constituição do ser social. A professora P3AN relata:

[...] entre o nascer e o morrer acontece muita coisa [...] Aprendemos como sobreviver, como nos relacionar e como agir para que sejamos aceitos [...] não é fácil [...] feliz de quem aproveita o que a escola oferece e as oportunidades que a vida nos dá. (P3AN)

Consideramos a assertiva da professora importante neste momento de externalização das compreensões e dos significados velados os quais necessitamos discutir.

Quando a professora P3AN relata que “entre o nascer e o morrer acontece muita coisa [...]”, entendemos que é o movimento da construção da consciência por meio dos conhecimentos externos, da prática social e ação-reflexão-ação que direcionam a desnaturalização e “moldam” o ser social para “atender” às necessidades da sociedade vigente.

A professora P3AN afirma que *“feliz de quem aproveita o que a escola oferece e as oportunidades que a vida nos dá”*, deste modo, consideramos útil trazer um destaque de Krupskaya (2017), no livro “A Construção da Pedagogia Socialista”:

A verdadeira independência vem de dentro; a verdadeira criatividade individual não pode ser prescrita de fora; a verdadeira independência decorre do caráter fundamental da natureza humana, da vontade livre. (KRUPSKAYA, 2017, p. 47)

Pensamos ser importante destacar a afirmação de Krupskaya (2017) e relacionar com a assertiva da professora P3AN, pois na perspectiva do Materialismo Dialético compreendemos que a produção de conhecimentos acontece por meio do trabalho, da prática, das relações sociais, da ação-reflexão-ação.

A conscientização é individual e acontece do externo para o interno. Sendo assim, se o ser humano não sentir necessidade de desvelar e trabalhar para entender, não há escola ou prática pedagógica que o motive ao “pensar crítico”. Essa compreensão nos parece não acontecer no âmbito deste estudo quando a professora P3AN externaliza “o ser aceito”. Esta afirmação da professora nos convidou à reflexão e nos levou ao entendimento de que a sociedade que tanto queremos desconstruir está enraizada no sentimento dela, materializado pelas palavras. Agir de maneira que objetive a aceitação social nos parece uma luta para manter a dominação. E para nós, a luta precisa ser para se libertar das amarras dominantes.

Neste momento, nos é importante trazer Paulo Freire (2019), que no livro “Pedagogia do Oprimido”, fala sobre os seres humanos como “[...] seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, [...] sujeitos de seu próprio movimento” (p. 104).

O movimento de busca, em nosso entendimento, é o movimento da libertação. O movimento de superar as situações-limite que nos engessam a lutar conscientemente pela transformação social.

A escola da vida no sistema econômico vigente é anti-dialógica por não possibilitar o pensar crítico, por isso também desumanizadora, pois como nos afirma Freire (2019) “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro” (p. 114), e entendemos que por meio do trabalho e da conscientização, do “pensar crítico”, é que nós, seres humanos, produziremos saberes úteis e significativos que nos motivarão à transformação.

Os saberes úteis e significativos são necessários para que a Educação Ambiental seja Crítica, Emancipatória e Transformadora. A professora P3AN relatou que considera a Educação Ambiental importante e que, apesar de não ter participado de cursos de capacitação na área, sente-se capaz de trabalhar as temáticas em sala de aula. Ela afirma:

[...] de fato, nunca participei de um curso que falasse sobre Educação Ambiental ou sobre como trabalhar com ela em sala de aula [...] leio, acompanho as notícias e sei que reciclar, economizar água e luz etc. é trabalhar Educação Ambiental. (P3AN)

Como já mencionamos anteriormente, entendemos que essas práticas pontuais são consideradas práticas ambientais, mas a Educação Ambiental Crítica que defendemos é mais abrangente e plena.

Leff (2009) nos fala sobre o saber ambiental que “integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da vida [...] dessa forma, restaura-se a relação entre a vida e o conhecimento” (p. 18). Ele nos diz:

O saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história; estabelece-se em novas identidades e territórios de vida; reconhece o poder do saber e da vontade de poder como um querer saber. O saber ambiental faz renascer o pensamento utópico e a vontade de liberdade em uma nova racionalidade na qual se fundem o rigor da razão e os excessos do desejo, a ética e o conhecimento, o pensamento racional e a sensualidade da vida. (LEFF, 2009, p. 18)

O saber ambiental que reafirma o ser no tempo e o conhecer na história é, em nosso entendimento, uma poética afirmação da necessidade de um saber ambiental que transcende o que nossa sociedade afirma. É o saber ambiental consciente e crítico, onde o ser humano se reconhece natureza e compreende que tudo está conectado, que não é possuidor da natureza, mas que dela deve usar apenas o necessário para sobrevivência, mantendo assim, o equilíbrio.

O último questionamento direcionado à professora P3AN foi sobre as atividades ambientais que ela trabalha com as crianças e que considera importante socializar conosco. Ela elenca:

[...] são muitas atividades [...] muitos anos de experiência em sala de aula [...] entre muitas atividades posso citar as que falam abordam a coleta seletiva, os transportes não poluentes, o uso das embalagens retornáveis [...]. (P3AN)

As temáticas desenvolvidas pela professora P3AN são deveras importantes e não temos dúvidas de que ela as trabalha embasadas por seus saberes. Contudo, continuamos insistindo no saber ambiental que vai além do que é “visto”, mas por meio do que é sentido e compreendido.

Leff (2009) embasa nosso entendimento quando diz que o saber ambiental a que se refere é o que “cria mundos de vida, constrói novas realidades e abre o curso da história para um futuro sustentável” (p. 18). Futuro esse que entendemos ser urgente já no presente. Sendo assim, nos preocupamos com as nossas práticas pedagógicas e com os saberes que estão sendo produzidos no cotidiano escolar e, por isso, articulamos teoria e prática com a pretensão de que nossos escritos sejam úteis socialmente.

Com o intuito da utilidade social, prosseguimos com a quarta e última entrevista. A professora P4AN tem formação em Magistério e em Letras Português e Literatura. Trabalha com turmas dos Anos Iniciais há 23 anos, tendo vivenciado ambientes escolares da Rede Pública Estadual e da Rede Privada.

P4AN respondeu ao primeiro questionamento, sobre sua compreensão de natureza, afirmando que “*é tudo que é natural e que não tenha ocorrido transformação*”.

Consideramos importante trazer a conceituação de natureza de acordo com Milton Santos (1999) que entende a “primeira natureza” como o espaço intocado pelo ser humano e que não sofreu transformações e a segunda natureza que consiste no espaço que sofreu alterações humanas, também chamado de “espaço artificial”.

Santos (2003) afirma que o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações e que, o espaço sem a ação humana é apenas paisagem, pois as formas são animadas pelo homem que lhe confere conteúdo. Nossa compreensão Materialista Dialética sobre a natureza vai ao encontro da afirmação deste pensador, pois entendemos a natureza como natureza (intocada) e natureza transformada.

Prosseguimos com a entrevista e o questionamento adjacente foi sobre a concepção da professora P4AN sobre o meio ambiente. Após um breve silêncio, ela disse que “*tudo que envolve os seres vivos está relacionado com o meio ambiente*”.

A fala da professora P4AN nos remete ao que Paulo Freire (2004) fala sobre a Educação ser uma forma de intervenção no mundo. Mundo este onde estamos situados num

espaço, inseridos num ambiente e vivenciando um lugar. Deste modo, somos “abrigados” ou “envolvidos” pelo que conhecemos por Meio Ambiente.

No meio ambiente encontram-se os ecossistemas que são o conjunto de condições necessárias para que a vida se desenvolva. Nestes ecossistemas, os seres vivos, dentre os seres vivos e nós: a natureza racional e humanizada.

A natureza humanizada que pode intervir no mundo e que, como já afirmamos anteriormente, se motivada por uma Educação de qualidade, justa e crítica, tem a possibilidade de transformar a sociedade. E é sobre isso que, incansavelmente, pretendemos registrar nestes escritos.

Sobre se considerar natureza, a professora P4AN foi afirmativa. Os motivos responsáveis por essa afirmação foram: “*tenho um corpo vivo, que sente tudo, que nasce e morre [...] sou uma espécie da natureza*”. Sentimos necessidade de problematizar a fala da professora e questionamos de que maneira ela “sente tudo” e a resposta da pesquisada foi:

Sinto tudo como ser humano. [...] É impossível separar a profissional da pessoa que sou fora da escola, com a família, com os amigos, com os outros. Sinto o mundo, as dores, a fome, a miséria, mesmo que eu não viva isso em casa. Meu corpo sente, minha mente sente, meu cérebro, tudo. (P4AN)

Compreendemos que a assertiva da professora está encharcada de entendimento sobre natureza e relações sociais. Como mencionado anteriormente, somos a espécie humana, a natureza que pensa e que cria os instrumentos necessários para a sua sobrevivência. A natureza humanizada, cujas relações sociais são mediatizadas pelo mundo, pelo meio ambiente e temos um corpo que sente e lê o mundo por meio dos sentidos em constante emancipação.

Desta maneira, quando a professora externaliza que sente o mundo e as dores, ainda que não as viva em sua “casa”, entendemos que ela não se aparta do que o outro vivencia e dos problemas sociais. Logo, questionamos: se ela “sente tudo”, também sente necessidade de agir para transformar a realidade? Se sim, de que maneira? P4AN nos respondeu:

Sinto necessidade de agir e eu ajo. Faço o que posso para, pelo menos, ajudar quem está mais próximo. Ajudo com doações de alimentos, roupas, material escolar. E na escola, ensino com amorosidade. Enxergo mais do que um aluno, enxergo um ser humano que muitas vezes tem uma vida cruel. Uma infância triste e que, muitas vezes, só é tratado com afeto na escola. (P4AN)

A professora P4AN nos pareceu afetuosa por meio da sua fala e sincera no que considera agir para “ajudar”. No entanto, a fala dela sobre ensinar com amorosidade nos fez

refletir sobre o que seria essa amorosidade? Seria por meio de uma prática que considera os sujeitos como seres de possibilidades? Como sujeitos de vivências e de saberes extracurriculares? Crianças que tem direito a produzirem saberes socialmente úteis? Ou essa amorosidade é apenas superficial e restrita a gestos de carinho?

A partir destes questionamentos, consideramos apropriado trazer Paulo Freire (2019), na célebre obra intitulada “Pedagogia da Autonomia” que nos fala sobre o *ser mais* como expressão da vocação ontológica da natureza humana. O autor afirma:

É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na *resignação*, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2019, p. 76, grifos do autor)

A resistência, a compreensão do futuro como problema, a resignação e a rebeldia em face das injustiças é o que precisa nos mover e nos fortalece enquanto seres de possibilidades e a Educação (Ambiental) é a nossa maneira de intervir no mundo.

P4AN se posicionou sobre a crise ambiental, sobre o seu nível de interesse pelas temáticas ambientais e a importância da Educação Ambiental, na prática, docente. Ela assenta:

[...] a crise ambiental é real, sim [...] nosso planeta grita por socorro, mas poucas pessoas estão escutando [...] eu me mantenho informada e tenho muito interesse em trabalhar para ajudar a mudar o futuro [...] tenho consciência que os problemas existem e acho que a Educação Ambiental, as crianças e os jovens, são uma esperança. (P4AN)

Ao afirmar que o “nosso planeta grita por socorro, mas poucas pessoas estão escutando”, a professora P4AN corrobora com nossas afirmações, já mencionadas anteriormente, sobre a necessidade da práxis conscientemente crítica e transformadora que resulta das formações continuadas e da produção de saberes socialmente úteis. Entendemos que quanto mais sujeitos conscientes do seu papel transformador, maior seja a multiplicação destas ações.

Trazemos Leff (2009) para conectar-se à fala esperançosa da professora P4AN sobre a “Educação Ambiental, as crianças e os jovens”. Leff (2009) dialoga sobre a “pedagogia ambiental” e é assertivo ao falar sobre a “construção de um novo saber”:

[...] a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento, observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias. [...] a pedagogia ambiental não é a de sobrevivência, do conformismo e da vida cotidiana, mas a educação embasada na imaginação criativa e na visão prospectiva de uma utopia fundada na construção de um novo saber e de uma nova racionalidade, no desencadeamento dos potenciais da natureza, na fecundidade do desejo e na ação solidária. (LEFF, 2009, p. 20)

A pedagogia ambiental, as crianças e os jovens são deveras o esperarçar freiriano. No meio ambiente, as professoras e os professores, os alunos e as famílias conscientes do seu papel socioambiental serão os multiplicadores de ações revolucionárias.

A prática pedagógica criativa, instigante, atenta e motivadora, de fato tem poder de avançar sobre a prostração em que a classe trabalhadora se encontra e emergir com fôlego a fim de agir a priori da emancipação humana. Pensamos que este seja o novo saber, o saber que desacomoda e nega tudo o que nos condiciona à perpetuação da destruição da natureza.

Entendemos que a Educação Ambiental é de suma importância nos ambientes escolares e que a formação continuada das professoras e professores é urgente. Desta maneira, perguntamos à P4AN se ela se sente capaz de trabalhar com segurança as temáticas ambientais e se ela participou ou participa de cursos de formação na área. A professora nos relatou que:

Eu me sinto capaz de trabalhar com atividades ambientais apesar de nunca ter participado de cursos de formação [...] tenho interesse em participar, mas não tenho tempo [...] trabalho muito, planejo muito e mal tenho tempo para dormir [...] o governo poderia organizar uma maneira de essas formações acontecerem em horários de trabalho. Talvez com os professores e com os alunos. (P4AN).

A exaustão relatada pela professora como principal motivo que a impede de participar de cursos de formação continuada nos remete à afirmação de Paulo Freire (2019a) que é asseverativo quando nos fala sobre a situação violenta que nós, seres humanos, oprimidos pelo capitalismo, estamos vivenciando. Ele nos convida a reflexão quando diz:

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para a proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros. (FREIRE, 2019a, p. 104)

Entendemos que quando a professora P4AN relata que “tem interesse, mas não tem tempo” de participar de cursos de formação ambiental é uma forma de violência do sistema

com ela e com todos nós. O trabalho exaustivo a fim de manter a sua sobrevivência neste mundo do capital impossibilita a busca de formação e conhecimento que a motivem vir a *ser mais*. Essa negação do capital por meio da exaustão é uma violência inaceitável que está se enraizando na existência dos trabalhadores para manter as amarras imobilizantes da sociedade classista.

Pierre Bordieu (1998) nos fala sobre a violência simbólica que induz os sujeitos a se posicionarem socialmente se condicionando aos padrões e critérios da classe dominante. A professora P4AN sofre essa violência simbólica, inconscientemente corrobora com ela e externaliza isso em sua fala. Destacamos que não somente ela, mas muitas outras professoras e professores necessitam trabalhar até a exaustão para reunir as condições de sobrevivência nesta sociedade asfixiante.

Enquanto professoras e professores, seres humanos que anseiam por uma Pedagogia Social, para todos e todas, não podemos ver e não sentir a necessidade de um novo saber ambiental. A necessidade da Educação Ambiental que considera os seres humanos como sujeitos de suas histórias, como sujeitos do seu processo, superando a falsa consciência de mundo (FREIRE, 2019, p. 105).

Com o intuito de superar a falsa consciência de mundo é que, com alegria, desenvolvemos esta pesquisa, realizamos as entrevistas, as observações, os diálogos teóricos e práticos e somos esperançosos na busca pelo novo saber ambiental.

Consideramos importante socializar os caminhos que esta pesquisa percorreu para que a sua compreensão fique mais ampla. Após as entrevistas realizamos a pré-análise com base na transcrição e organização das narrativas das professoras, onde assumimos o papel de interpretadores dos dados, sempre mantendo o foco no objetivo de nossa pesquisa.

Posteriormente, fizemos um quadro descritivo com as informações sobre as entrevistadas (idade, formação, tempo de magistério etc.) e elencamos os questionamentos que consideramos principais com as respectivas externalizações das compreensões das professoras. Esses questionamentos foram organizados em categorias de análise como *natureza, meio ambiente, formação continuada, entendimento*, dentre outras.

Em seguida analisamos o material organizado no momento anterior e construímos eixos temáticos que nos permitiram entrecruzar as informações coletadas de modo que nosso objetivo fosse alcançado. Os eixos foram *Educação Ambiental e Currículo, Educação Ambiental e tomada de consciência, Prática e Situação-limite*.

Desta maneira, articulamos os conteúdos dos eixos temáticos e entrecruzamos as falas das professoras de modo que um diálogo se estabeleceu entre elas e nos possibilitou

aproximar as compreensões e anunciar que Educação Ambiental está intrínseca na práxis das entrevistadas.

Destacamos a importância da participação das quatro professoras dos Anos Iniciais da escola pesquisada e somos gratos a elas por terem, amorosamente, socializado conosco as suas vivências e compreensões acerca das temáticas que aludimos por considerarmos importantes no movimento da pesquisa e da problematização teórico-prática a que nos propusemos.

9. ENCONTRO DIALÓGICO COLETIVO SOBRE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

A pesquisa no âmbito docente da escola prosseguiu e nós, pesquisadores, propusemos às professoras e à equipe gestora dos Anos Iniciais um Encontro Dialógico Coletivo com a temática da Educação Ambiental Crítica. A proposta foi bem recebida e aceita de imediato, o que nos foi motivo de alegria e gratidão.

Consideramos importante destacar que a proposta deste Encontro Dialógico Coletivo foi sugestão das professoras da banca avaliadora da qualificação, que aconteceu em dezembro de 2021, e enriqueceu a pesquisa com a participação das professoras da Escola 13 de Maio.

Este Encontro foi organizado pelos pesquisadores e teve como base do diálogo as questões apontadas nas entrevistas semi-estruturadas que aconteceram. Diante das externalizações das professoras com relação à Educação Ambiental e às situações-limite que compreendemos como impeditivas de uma práxis Crítica e Transformadora, entendemos que este Encontro poderia ser um instrumento importante na produção de saberes ambientais possivelmente úteis aos sujeitos da escola pesquisada.

O Encontro aconteceu na tarde do dia vinte de maio do ano de 2022 na sala dos professores da escola. Participaram deste momento cinco professoras dos Anos Iniciais, e também a professora da Sala de Recursos, a vice-diretora, a supervisora do turno da tarde e a orientadora do Ensino Fundamental.

A proposta pedagógica do Encontro baseou-se nos questionamentos e diálogos que aconteceram no decorrer das entrevistas semi-estruturadas e nas conversas informais que se estabeleceram no cotidiano docente enquanto a pesquisa aconteceu.

Organizamos os slides que sulcaram o Encontro com conceitos produzidos conscientemente nos atravessamentos do mestrado e que, baseando-se em nossa perspectiva Materialista Dialética, consideramos serem pertinentes à discussão com o grupo.

É importante ressaltar que não desconsideramos os saberes das professoras, pois Paulo Freire (1992) no livro “Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” nos diz que não é possível desrespeitar os saberes de senso comum e que não é possível tentar superá-los sem, partindo deles, passar por eles.

Reconhecemos os saberes de senso comum e os saberes científicos que nos foram apresentados pelas professoras no decurso da pesquisa e a partir destes saberes é que alinhamos a proposta do Encontro Dialógico.

Inicialmente estabeleceu-se, de forma espontânea, um diálogo coletivo sobre tudo o que já tinha sido discutido até aquele momento com relação a esta pesquisa. As professoras mostraram-se alegres com a possibilidade de “descobrir” se o que “pensam” sobre a Educação Ambiental iria se aproximar ao que a nossa perspectiva teórica nos diz.

Exprimimos que a ansiedade equilibrada das professoras nos permitiu dialogar com um conforto desconfortável, pois sabíamos que a partir daquele momento, do que fosse socializado e discutido, nenhum de nós seríamos mais os mesmos e nossa prática, de fato, nos transformaria de alguma maneira.

Deste modo, exteriorizamos a importância de destacar uma fala de Paulo Freire (1979) no livro “Educação como Prática da Liberdade” que nos alerta que:

A toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age, A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão (FREIRE, 1979, p. 106).

Exteriorizamos que a compreensão que ambicionamos é a que promove a ação crítica. A prática que motiva a transformação social, a justa e igualitária sociedade que pretendemos.

Por presumirmos a importância deste Encontro Dialógico com as professoras é que organizamos e elencamos os saberes que pressupomos serem básicos no desvelamento da Educação Ambiental a partir da perspectiva do Materialismo Dialético. Os saberes que pretensiosamente poderiam/poderão ser esclarecedores e motivadores da prática transformadora por ser dela originária.

A dialogicidade iniciou-se com a apresentação da proposta desta pesquisa, onde conversamos sobre a linha de formação, a perspectiva teórica suladora e os conceitos de realidade objetiva e subjetiva.

As professoras mostraram-se atentas e interessadas tecendo comentários curiosos a respeito da perspectiva teórica e das realidades. Afirmaram desconhecer alguns termos e conceituações pertinentes ao Materialismo Dialético e à Educação Ambiental Crítica, Emancipatória e Transformadora.

Em seguida, palavreamos sobre os motivos pelos quais a Escola Estadual 13 de Maio foi escolhida para acolher esta pesquisa, sobre o que nos propusemos a investigar e quais foram as nossas pretensões com a pesquisa. Pretensões recepcionadas com anseio pelas professoras que afirmaram estarem muito contentes em participar deste momento de fala e escuta amorosa e que essa demonstração de contentamento nos mostrou que esse tipo de encontro é necessário.

Dentre os nossos anseios, sentimos que um dos mais importantes foi motivar a práxis crítica e compromissada. Socializar os saberes produzidos na academia, possibilitar a multiplicação da teoria e motivar a prática de juízo também estava sendo um dos nossos compromissos.

Paulo Freire (2002) no livro “Educação e Mudança” nos alerta para as características da consciência crítica e nos diz que ela “não se satisfaz com as aparências, está sempre disposta às revisões, repele posições quietistas, é indagadora e ama o diálogo” (p. 40 e 41).

É a consciência crítica que consideramos fundamental, sentir e vivenciar na prática pedagógica da professora e do professor, trabalhadora e trabalhador social que opta pela mudança, pela transformação e que está consciente de que também é sua a função de trabalhar por uma sociedade livre das amarras impostas pelo capital.

Para nós, seres humanos, trabalhadores e pertencentes à classe operária, é imprescindível que conheçamos na essência o que é a Educação Ambiental Crítica e Transformadora, pois os estudantes necessitam produzir saberes reais e socialmente úteis. Saberes que serão usados em prol da justiça e da igualdade social e não apenas conteúdos fragmentados e desconectados.

A Educação Ambiental Crítica e Transformadora foi conceituada às professoras como a que motiva a prática consciente dos sujeitos visando fomentar a compreensão social, permanente e responsável na defesa da qualidade ambiental.

Dialogamos sobre as conceituações de Educação Ambiental discutidas na compreensão dos autores Philippe Pommier Layrargues e Gustavo Ferreira da Costa Lima (2014) que nos falam sobre as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira identificadas como: conservacionista, pragmática e crítica, já descritas nesta dissertação.

Posteriormente conversamos sobre o conceito de ambiente e sentimos necessidade de trabalhar a partir da afirmação que o autor Enrique Leff (2009) nos faz:

O ambiente não é apenas o mundo de fora, o entorno do ser e do ente, ou o que permanece fora de um sistema. [...] O ambiente é objetividade e subjetividade, exterioridade e interioridade, imperfeição em ser e imperfeição de saber, que não acumula nenhum conhecimento objetivo, um método sistêmico e uma doutrina totalitária. O ambiente não é somente um objeto complexo, mas que está integrado pelas identidades múltiplas que configuram uma nova racionalidade, a qual acolhe diversas racionalidades culturais e abre diferentes mundos de vidas. (LEFF, 2009, p. 21)

Pensamos que, se o ambiente é objetividade e subjetividade, ele é a realidade objetiva e a subjetiva, é onde há união do que se sabe e do que o outro sabe, do que se quer e do que o outro quer, é a conexão entre os seres humanos, é onde as múltiplas culturas se interligam e por meio da prática vão transformando a realidade.

Entendemos que o ambiente é onde as relações sociais acontecem. É onde os seres humanos se afirmam e se reafirmam, é onde a nossa prática nos motiva à transformação do presente e do futuro. Desta maneira, o ambiente são os espaços e os lugares onde as relações se estabelecem.

E ao falarmos sobre as relações que se estabelecem no ambiente, adentramos a produção de conhecimentos sobre o ser humano ser natureza ou não, que foi um dos questionamentos que os pesquisadores apresentaram às professoras dos Anos Iniciais durante a entrevista semi-estruturada que aconteceu anteriormente.

Na seqüência, conversamos com as professoras sobre a natureza do ser humano estar na biologia corporal e o que nos diferencia é a racionalidade. A capacidade de agir, refletir e criar as condições necessárias para a sobrevivência. Criar os instrumentos, as ferramentas que necessitamos para viver nesta sociedade.

As professoras comentaram que essa explicação precisa ser discutida em sala de aula, pois se esse questionamento fosse feito às crianças sem prévia abordagem, provavelmente as “*deixariam confusas*” (P3AN) e “*perdidas*” (P4AN).

As afirmações das professoras nos remeteram ao que Paulo Freire (1994), no livro “*Cartas a Cristina: Reflexões sobre a minha prática*”, nos diz sobre os “*aprendizados indispensáveis a quem se insere no processo de mudança da realidade*” (p. 171).

Paulo Freire (2019) nos fala sobre a “*importância incalculável da informação e da formação, quer dizer, da informação que, no processo, vai virando formação*” (p. 171). A informação e formação que não está acontecendo na escola, que não está sendo divulgada como necessita e oferecida pela mantenedora e que é sentida como necessária pelas professoras.

A reflexão que fazemos a partir das falas das professoras é sobre a necessidade de produzir saberes úteis com as crianças, que tanto defendemos. Mas embasando tal reflexão nas afirmações nos faz compreender que o conhecimento básico, aparente e essencialmente, não está acontecendo. Não é a realidade na escola. Pois se reconhecer natureza e compreender o porquê desse reconhecimento é indispensável quando desejamos a Educação Ambiental Crítica e Transformadora.

Ele se torna indispensável porque se o ser humano não se reconhecer natureza, não compreender onde está o seu ser natural, como poderá entender a necessidade de agir com criticidade e com respeito a si, aos outros e à natureza?

Desta maneira, entendemos que é relevante trazer à discussão o autor Enrique Leff (2009) quando nos fala sobre a crise ambiental ser “uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento” (p. 18).

Conhecer, refletir e compreender o que somos, quem somos e por que assim somos é importante no movimento de descobertas, de produção de conhecimentos, de práxis e de transformação que a Educação Ambiental Crítica justifica como necessária para que uma nova racionalidade ambiental seja real socialmente.

Entendemos que para que essa compreensão de fato aconteça é fundamental que haja estudo contínuo sobre a Educação Ambiental que motiva a criticidade, o questionamento e o saber socialmente úteis. E por essa pesquisa acontecer no âmbito da escola pública, com professoras dos Anos Iniciais, reafirmamos a necessidade de formação continuada sobre as temáticas ambientais para que, assim, elas se sintam confiantes e produzam conhecimentos interdisciplinares para trabalhar com as crianças de maneira significativa e transformadora.

Ao falar em necessidade de formação constante, dialogamos com as professoras sobre as possibilidades de produzir saberes por meio de programas ou projetos disponibilizados pela mantenedora com as temáticas ambientais. Unanimemente nos disseram que não chegou ao conhecimento delas as informações ou convites relacionados às formações pedagógicas proporcionadas pela mantenedora de forma on-line ou presencial.

Dialogamos com as professoras sobre o portal¹ da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC RS, que com o slogan “Construindo uma Educação Transformadora” criou um espaço de Educação Ambiental que “visa promover, compartilhar e assessorar os projetos, atividades socioambientais, materiais, podcasts, vídeos, sites de pesquisa, e muitas notícias que acontecem nas escolas da rede estadual do RS”. Todas afirmaram desconhecer o portal e algumas disseram não “*se entender com as tecnologias*” e que preferem as formações presenciais, as quais não acontecem.

Explicamos que neste portal o material é disponibilizado por meio de postagens dos alunos, professores e gestores escolares. A mensagem da mantenedora é “esperamos que a Educação Ambiental esteja presente no cotidiano escolar, sendo trabalhada de forma

¹ <http://educacao.rs.gov.br/>

transversal, interdisciplinar, permanente em todos os componentes curriculares e em toda Educação básica” (2021).

O site do portal da SEDUC RS é de fácil acesso e oferece dois espaços específicos: o Programa de Educação Ambiental Colaborativo – PEAC² e o ABES Educa³. O PEAC é direcionado aos agentes socioambiental e o espaço do ABES Educa é direcionado para a população em geral e para os profissionais da área do saneamento. O espaço oferece materiais de apoio como jogos educativos e informações sobre saneamento. Atualmente, três jogos e um arquivo em *pdf* estão acessíveis, eles abrangem a história do saneamento básico através dos séculos, os diferentes aspectos do saneamento básico, informações culturais sobre o acesso ao saneamento e um desafio dos provérbios. Porém concluímos que o material disponibilizado pouco corrobora com a motivação da práxis transformadora que tanto apontamos.

No portal da SEDUC RS há informações referentes a formações pedagógicas on-line disponibilizadas no ano de 2021 em parceria com o Instituto Venturi Para Estudos Ambientais, o Instituto Akatu e a RGE Distribuidora de Energia. A formação teve o objetivo de “formar professores-multiplicadores em Educação Ambiental Formal, visando a implantação de forma transversal e interdisciplinar no currículo das escolas, estimulando a aprendizagem sobre o consumo consciente e sustentabilidade nas escolas, em uma visão sistêmica do meio ambiente”. A inscrição dos professores foi orientada pela direção das escolas. No entanto, a gestão da escola pesquisada nos assegurou que não foi informada desta ação.

Dialogamos com as professoras sobre as fragilidades da socialização de informações relacionadas aos cursos de formação e capacitação disponibilizados pela mantenedora e nos questionamos se a circulação dessas ofertas no âmbito docente é falha da Secretaria, das coordenadorias ou há um interesse velado em perpetuar as macrotendências conservadoras e

² O Programa de Educação Ambiental Colaborativo – PEAC, disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/programa-de-educacao-ambiental-colaborativo-peac>> foi uma iniciativa da Secretaria Estadual do Meio Ambiente e Infraestrutura – SEMAI, instituída pelo Decreto nº 55.885, de 17 de maio de 2021, e objetiva formar agentes socioambientais que “contribuam para a mudança de valores e de comportamento da população quanto ao meio ambiente”. Está sob a coordenação da Secretaria Estadual da Educação – SEDUC e é organizado por nove secretarias estaduais e três federações. É direcionado para incluir a Educação Ambiental nos ambientes formais e não formais “trabalhando nos eixos educação socioambiental, biodiversidade, recursos hídricos e saneamento”.

³ O Programa ABES Educa oferece, disponível em: <<http://abes-rs.org.br/>>, por meio do Portal da SEDUC, cursos e palestras direcionados às temáticas ambientais. Ao acessar o portal do PEAC identificamos rasas informações e insuficiência de materiais disponibilizados para acesso, além da concomitância com outros assuntos escolares. Entendemos que seria uma ferramenta útil se abrangesse com maior efetividade a Educação Ambiental e tivesse o direcionamento a que se propõe.

pragmáticas a fim de manter o poder nas mãos da burguesia. Compreendemos que todas as hipóteses se conectam.

Por compreender a conexão das ações que asseguram a continuidade da Educação Ambiental que não é crítica nem transformadora na práxis dos docentes, é que insistimos na formação continuada no âmbito escolar com o intuito de enraizar os saberes ambientais libertadores que motivarão a conscientização dos seres humanos para uma prática social coletiva que apreenda a totalidade.

O Encontro Dialógico Coletivo foi finalizado com a discussão dessas hipóteses e com a convicção de que a práxis docente também é a motivadora da perenização das macrotendências da Educação Ambiental em nosso país e que manter-se em contínua formação é profícuo para transfazer os nossos (pré) conceitos e entendimentos a fim de sentir a essência e não mais a aparência dos problemas ambientais.

Ao finalizar o Encontro, as professoras externaram que compreenderam o que é a Educação Ambiental Crítica e que gostariam que outros momentos de produção de saberes ambientais acontecessem na escola para que as suas compreensões sejam mais amplas e suas possíveis dúvidas sejam problematizadas.

PALAVRAS FINAIS

E neste tempo determinado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental faz-se necessário encerrar momentaneamente nossos escritos trazendo as compreensões e reflexões acerca do movimento investigativo ao qual nos propusemos e que possibilitaram a produção de saberes coletivos que tanto nos impulsionaram na busca do *ser mais*.

Num encontro amoroso entre as nostálgicas lembranças do passado e as dialógicas transições do presente para um futuro destemido e temido, enquanto pesquisadores, encontramos na complexidade social um desafio que nos “sacudiu” e exigiu um posicionamento objetivo da maneira como estamos existindo neste mundo caótico e em constante reformulação do ser e estar dos sujeitos.

Todos os momentos desta pesquisa nos motivaram a refletir sobre o que é estar em condições de viver para existir e fazer história. Entendemos que existir e fazer história é compreender que a nossa vocação ontológica é ser mais humano, mais fraterno, mais feliz e livre.

Esta pesquisa teve como fenômeno a Educação Ambiental no cotidiano docente dos Anos Iniciais de uma Escola da Rede Pública Estadual no município do Rio Grande, RS. Lugar onde fomos acolhidos e embasamos nossos escritos com fluidez e amorosidade.

Tivemos por problema de pesquisa compreender que Educação Ambiental está intrínseca na prática pedagógica das professoras dos Anos Iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental 13 de Maio e, por consequência, identificar qual ou quais macrotendências direcionam estas práticas.

Entendemos que a prática social revela quem somos, o que conhecemos e quais são os nossos objetivos. É por meio dela que nos transformamos e influenciemos os nossos pares. No entanto, é imprescindível que, ao falarmos em práxis docente e Educação Ambiental, consideremos a que Educação nos referenciamos. E essa pesquisa considerou as macrotendências da Educação Ambiental Conservacionista, Pragmática e Crítica de acordo com Layrargues e Lima (2014).

O movimento aqui realizado nos fez entender que a Educação Ambiental acontece no cotidiano da escola, mas é cerceada pelas macrotendências Conservacionista e Pragmática. O que nos embasou essa compreensão foram as situações-limite que se apresentaram nas narrativas das professoras. Que foram identificadas com a ausência de formações continuadas, externadas várias vezes em nossos escritos.

As ações pontuais e esporádicas que permeiam o trabalho pedagógico, aliadas à incompreensão do que é a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar, objetivando a emancipação dos sujeitos também nos direcionou a esse entendimento.

No entanto, o interesse das professoras em conhecer e compreender o que é a Educação Ambiental Crítica nos motivou a sentir esperança de que possa haver possibilidade e interesse que a práxis as transformem e, assim, as ações docentes poderão ser multiplicadoras sociais na totalidade.

Nosso objetivo geral partiu das necessidades já expostas e nos propusemos a conhecer, analisar e interpretar que compreensões as professoras da escola E.E.E.F. 13 de Maio têm da Educação Ambiental e dos saberes necessários a serem desenvolvidos nos Anos Iniciais.

Evidenciamos que as professoras têm compreensões similares acerca da Educação Ambiental resultantes de suas vivências acadêmicas e profissionais, mas externaram muitas lacunas e dúvidas com relação às suas práticas e desconheciam totalmente a Educação Ambiental Crítica.

Tivemos por objetivos específicos: analisar, interpretar e descrever as contradições existentes nas práticas desenvolvidas pelas professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio, conforme o assegurado nos documentos norteadores referente à Educação Ambiental, analisar, interpretar e compreender as situações-limite que dificultam as professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio a desenvolverem práticas que favoreçam a efetivação da Educação Ambiental Crítica.

Embasando-nos nas narrativas das professoras e em nossas investigações no âmbito escolar, entendemos que as professoras têm conhecimento dos documentos norteadores e de seus conteúdos, já tiveram/têm acesso a eles, mas não compreendem efetivamente a maneira de conectarem a teoria às suas práticas, apesar de conhecerem a necessidade de a Educação Ambiental acontecer na transversalidade do currículo.

Com relação ao segundo objetivo específico: analisar, interpretar e compreender as situações-limite que dificultam as professoras dos Anos Iniciais da E.E.E.F. 13 de Maio a desenvolverem práticas que favoreçam a efetivação da Educação Ambiental Crítica, entendemos que o que impede o *pensar crítico* e práticas transformadoras é a dificuldade em problematizar as situações-limite de cada ser humano e os seus saberes. No conjunto das professoras estudadas encontramos como situação-limite a pouca problematização destas situações.

Esta pesquisa nos levou à compreensão de que o entendimento sobre a prática ambiental no cotidiano escolar está fragmentado e necessitando de formações continuadas

para motivar a produção de conhecimentos específicos e mais amplos sobre a Educação Ambiental na prática docente.

A informação e a formação não estão acontecendo na escola, pois não estão sendo divulgadas amplamente pela mantenedora com fácil acesso, e essa pesquisa evidenciou que são sentidas como necessárias pelas professoras.

No movimento desta pesquisa, dialogamos com as professoras sobre as fragilidades da socialização de informações relacionadas aos cursos de formação e capacitação disponibilizados pela mantenedora e nos questionamos se a circulação dessas ofertas no âmbito docente é falha da Secretaria de Educação, das coordenadorias ou há um interesse velado em perpetuar as macrotendências conservacionista e pragmática a fim de manter o poder nas mãos da burguesia. Compreendemos que todas as hipóteses se conectam.

Por compreender a conexão das ações que asseguram a continuidade da Educação Ambiental que não é crítica nem transformadora na práxis das docentes, é que insistimos na formação continuada no âmbito escolar com o intuito de enraizar os saberes ambientais libertadores que motivarão a conscientização dos seres humanos para uma prática social coletiva que apreenda a totalidade.

Para que apreendamos a totalidade é necessário transcender obstáculos impostos veladamente pelo capital que ainda lapida as ações macro que sucessivamente delimitam a produção dos saberes ambientais nos espaços escolares.

É possível produzir saberes ambientais utilizando as ferramentas digitais que são aliadas importantes na disseminação das informações relacionadas à Educação Ambiental, no entanto, o que essa pesquisa anunciou é que o acesso a elas ainda não é divulgado amplamente e possibilitado com o interesse e a importância que as temáticas ambientais nos exigem.

Possibilitar tais condições é primordial para que a Educação Ambiental Transformadora aconteça de veras nos espaços escolares e, como Leff (2009) nos diz, “o saber ambiental constrói novas realidades” (p. 18). E, definitivamente, é a isso que nos propomos – a construção de uma nova realidade social.

Ficou evidente que há falhas de comunicação entre a mantenedora e a Escola com relação à divulgação de programas e projetos direcionados à Educação Ambiental nos espaços formais e à formação continuada das professoras. Entendemos por necessárias as propostas que motivem as docentes a dar seguimento à produção de saberes e que essa falha é uma das principais situações-limite que impedem que a práxis crítica e transformadora aconteça, assegurando assim as formas dominantes de conhecimento.

Neste sentido, mostrou-se condição indispensável para a transformação no cotidiano docente que as professoras, por meio das formações continuadas, produzam saberes acerca da Educação Ambiental Crítica, conheçam, entendam e compreendam a necessidade de corroborar com a formação de sujeitos críticos, questionadores, com discursos e ações conscientes, que se reconheçam enquanto coletivo, enquanto classe trabalhadora que sofre com os problemas ambientais e que tem possibilidade de lutar por outra Educação, por outra sociedade, a partir da construção do conhecimento.

Ao partir da premissa de que nem todo professor é um educador ambiental, entendemos que é urgente a necessidade de uma revisão séria e crítica aos planos dos cursos de graduação. É aceitável que em um curso de graduação que forma docentes não sejam dialogados integralmente a Educação Ambiental e os problemas ambientais de maneira crítica? Que não pouco se fale na crise ambiental que o planeta submerge considerando a hegemonia da burguesia e seus interesses predominantes? Que a Educação Ambiental não atravesse o currículo efetivamente? Que as pedagogas e pedagogos não se sintam educadores ambientais por desconhecimento e aprofundamento de estudos relacionados ao assunto? Que a ausência da prática ambiental crítica nas instituições escolares seja reflexo da formação carente dos docentes? São muitos questionamentos que apontam para a necessidade de uma formação plena dos professores.

Uma formação que considere os sujeitos como natureza, como responsáveis pela preservação e pela continuidade das ações conscientes, que não aparte os seres humanos da natureza e da crise ambiental, que motive os sujeitos a conhecerem verdadeiramente a sua função social e a compreenderem que, nesta sociedade capitalista que vivemos, é imprescindível a produção de conhecimentos úteis e significativos para ser possível transformar as injustiças e lutar por uma realidade digna para todos. Freire (2019) diz que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (p. 112).

Apesar da educação não ser uma força imbatível a serviço da transformação social, sentimos que ela é, sim, uma das motivadoras para tal transformação, para a conscientização dos sujeitos de que eles têm uma função social muito importante e que em comunhão de ações críticas os problemas ambientais podem ser amenizados e até evitados. No chão da escola, na práxis do professor, educador ambiental, nas ações conjuntas no âmbito escolar e na fé nos seres humanos é que está o esperar sem esperar de uma nova sociedade. Sociedade justa, digna e livre.

A transformação social só acontecerá quando nós, seres humanos, conscientes da realidade objetiva, praticarmos atos revolucionários. É negar esta sociedade e trabalhar pela que entendemos ser justa e humana.

Quando o nosso agir for condizente com os saberes que nos motivam a uma prática transformadora estaremos sendo coerentes e amorosos conosco, com os outros seres humanos e com a natureza.

Enquanto professores, dizemos que não é fácil ser coerente, pois a Educação nem sempre assim o é. A opressão caminha a passos largos e firmes, mas revolucionar é um ato de coragem. E apesar de todos os entraves, o esperar sem esperar move o revolucionário.

Quem dera os revolucionários fossem muitos, fossem maioria, mas não é porque somos minoria que vamos desistir. Pelo contrário, enquanto existir um revolucionário, existirá a possibilidade de *vir a ser mais*.

Na escola a transformação é urgente, pois a classe operária definha aos olhos dos mais atentos. O movimento pós-pandemia revela o que há muito existe, mas consciente ou inconscientemente se mascara. O professor que cala, consente. O professor sem formação contínua, sem possibilidades, sem desejo pelo vir a *ser mais* além de oprimido também é opressor, pois nega o conhecimento a si e aos alunos.

Mas o professor que se revela por meio da prática crítica e transformadora sente que sua função social é desacomodar, influenciar e motivar a compreensão dos estudantes.

A realidade objetiva nos diz que questionar, duvidar, é um caminho tortuoso, difícil e exige muitas negações, mas negar é necessário.

Nossas formações acadêmicas são fragmentadas, nos moldam, nos acomodam e nos jogam ao léu, ao léu do capitalismo. Mas nossos saberes inquietos, nossa consciência de classe e nossa prática deixarão de ser isoladas quando nos comunicarmos com os estudantes e, mediatizados pela realidade, dialogarmos sobre a Educação Libertadora e, assim, trabalharmos, sem cessar, para que ela seja real.

Paulo Freire (1980) nos diz que a Educação Problematizadora se faz num esforço permanente por meio do qual os seres humanos vão compreendendo como estão sendo no mundo e com que e em que se acham.

Entendemos que, enquanto trabalhadores da área da Educação, pertencentes à classe oprimida, é por meio da prática revolucionária que a opressão será inibida, pois a prática influenciará os pares e a transformação acontecerá. Vivenciaremos uma nova realidade, assim como nos diz Gadotti (1996):

Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática. (GADOTTI, 1996, p. 81)

A realidade projetada, em nosso entendimento, é a realidade da sociedade sem classes. A sociedade de e para todos. Sem injustiças, sem opressões, sem desigualdades e sem amarras sociais. Pode parecer utópico? Dizemos que sim. Mas uma utopia freiriana, pois os saberes produzidos conscientemente embasam o esperar que age.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. São Paulo: Papirus, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL. AbesEDUCA. Disponível em: <abes-rs.org.br> Acesso em: 05 nov. 2022.

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

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Redação dada pela Lei nº 8.028, de 1990. Brasília: Casa Civil, 1981.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. **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. Brasília: Casa Civil, 1999.

_____. **Decreto n. 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 11 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília, DF, 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação**: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP n. 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação, 25 jun. 2015 a. Seção 1, p. 13.

_____. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Brasília: MMA/MEC, 1992.

_____. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Brasília: Secad/MEC, 2007.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 27, p. 17-35, jan./jun. 2006.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia. **Educação Ambiental Freiriana.** Coleção Paulo Freire, 05. Chapecó/SC: Livrologia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Alfabetização e Cidadania. IN: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular: utopia latino-americana.** São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 37ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 71ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 16ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A Escola dos Meus Sonhos.** São Paulo: Editora IPF, 2019.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, 17(1), 23-40, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental Sustentabilidade Racionalidade Complexidade Poder.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, 34 (3). 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9515>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. IN: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I, Vol. I, 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista.** 5ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Mészáros:** A disputa pelo Estado. São Paulo: Blog Boitempo, 2015b. Entrevista concedida a Leonardo Cazes. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/22/meszaros-a-disputa-pelo-estado/>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

MINASI, L. F. **Formação de Professores em Serviço:** Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica. 2005. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Política de Educação Ambiental. **Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária.** Chosica/Peru, 1976. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Riograndino:** ensino fundamental [Recurso Eletrônico] / Felipe Alonso dos Santos (Org.). II. Rio Grande, RS: SMED, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.597**, de 30 de dezembro de 2010. Dá nova redação à Lei nº 11.730, de 9 de janeiro de 2002, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política

Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, no Estado do Rio Grande do Sul, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 4.281, de 25 de junho de 2002. Disponível em: <<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.597.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Resolução nº 0345, de 12 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. CEED/RS. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0345-2018>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. **Programa de Educação Ambiental Colaborativo – PEAC**. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, SEDUC-RS. Disponível em: <educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. **Educação Ambiental**: Portal Educacional. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, SEDUC-RS. Disponível em: <educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir. Prefácio. IN: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo, Hucitec, 1994.

_____. O dinheiro e o território. **Geographia**: Revista da Pós-Graduação em Geografia, v. 1, n. jun. 1999, p. 7-13, 1999.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec. 1999.

_____. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3ed. São Paulo: Editora da USP Edusp, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em: <<https://fiosdegaia.com.br/sobre-politica-nacional-de-educacao-ambiental/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. IN: PEREIRA, I. B.; LIMA, J.C.F. (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2009.

TONET, Ivo. **Trabalho associado e revolução proletária**. Maceió, 2010. (mimeo).

_____. Educação e Ontologia Marxiana. IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 135–145, 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>>. Acesso em: 28 maio. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. IN: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Edunicamp, 2012.

TREIN, Eunice. A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental. IN: **Educação Ambiental no Brasil: Salto para o futuro**. Ministério da Educação. Ano XVIII, boletim 01, p. 41-45, março, 2008.

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

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

BIBLIOGRAFIA

CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOA E BOA SAÚDE. **Sentido de pertença**: conceito, características, exemplos. Emagrecer com Saúde. Disponível em: <boaeboasaude.com.br>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Meditazione pascaliane**. Tradução: Feltrinelli Milano. Paris: Séuil, 1997.

_____. **II Dominio maschile**. Tradução: Feltrinelli Milano. Paris: Séuil, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Lei no 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem me usar. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

MINASI, L. F. **Categorias do Materialismo Histórico**: ideologia. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2017. Material impresso.

_____. **O projeto de pesquisa**: desenvolvimento, teoria e método. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012. Material impresso.

_____. **Sociologia e a dialética do meio ambiente**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2016. Material impresso.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Escola Comuna**. Tradução: Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Investigação no Âmbito das Professoras dos Anos Iniciais de uma Escola da Rede Pública Estadual no Município do Rio Grande, RS

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo você trabalha como professora dos Anos Iniciais?
- 3) O que você compreende por natureza?
- 4) O que você compreende por meio ambiente?
- 5) Você se considera natureza?
- 6) Na sua opinião, a crise ambiental é real e devemos nos preocupar com ela? Por quê?
- 7) Em relação ao seu nível de informação sobre os problemas ambientais, você diria que está:
() informada () desinformada () outro
- 8) Qual o seu nível de interesse sobre as temáticas ambientais?
- 9) Quanto aos problemas ambientais, como você se considera?
- 10) Você considera a Educação Ambiental importante? Por quê?
- 11) Qual a sua compreensão sobre a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar?
- 12) Você considera a Educação Ambiental necessária no sentido de motivar a tomada de consciência e ações ecologicamente corretas nos seres humanos? Por quê?
- 13) Enquanto professora, você se sente capaz de trabalhar a Educação Ambiental, assegurada no currículo escolar, na sala de aula?
- 14) Você já participou de cursos de capacitação na área de Educação Ambiental?
- 15) Você realiza atividades em sala de aula que trabalham as temáticas ambientais?
- 16) Você encontra dificuldades que te impedem de trabalhar significativamente a Educação Ambiental no cotidiano escolar?
- 17) Você gostaria de sugerir algum(mas) ação(ões) que considera importante para assegurar que a Educação Ambiental esteja presente no cotidiano escolar?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram nos meses de março e abril de 2022. Quatro professoras dos Anos Iniciais aceitaram participar deste momento da pesquisa e socializaram suas compreensões acerca das temáticas ambientais.

Em todo corpo do texto das entrevistas usamos P1AN, P2AN, P3AN e P4AN referindo-nos às professoras entrevistadas. O número que compõe a sigla não tem qualquer relação com o ano/série que a professora está regente sendo apenas um seguimento numérico. As letras AN fazem referência aos Anos Iniciais.

ENTREVISTA P1AN

Diálogo sobre a formação da professora, tempo de trabalho na área da Educação, formação continuada, socialização da proposta da pesquisa e a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar assegurada nos documentos planejadores.

P – Você tem interesse em cursar uma Especialização ou participar de cursos de extensão?

P1AN – Quando mais jovem até pensei nisso, mas atualmente não tenho interesse em cursar uma Especialização, pois o aumento no salário será pouco e não vale o esforço, o gasto e o tempo.

P – Você não sente necessidade de produzir conhecimentos mais atualizados?

P1AN – Às vezes, sim, mas a internet supre as minhas necessidades.

P – Entendi.

P – Você tem interesse pela Educação Ambiental?

P1AN – Sim. É o futuro do planeta que está em jogo.

P – O que você compreende por natureza?

P1AN – Natureza? Pra mim é tudo que é natural, algo assim.

P – E por meio ambiente? Qual o seu entendimento?

P1AN – Meio ambiente? Acho que é tudo que a natureza nos oferece. Está certo? (risos)

P – Não estou aqui para julgar a tua compreensão. Me interesse muito por ela. (risos)

P – Gostaria de saber por que pensa isso? Poderias me dizer?

P1AN – Claro! Há alguns anos se fala muito em natureza e meio ambiente. Aliás, se fala bastante. E isso é muito legal, de verdade. Não somos muito solidários com a natureza e tudo o que a natureza nos oferece é muito importante e sei da necessidade de preservar o meio ambiente para que tenhamos um futuro sem tantos desastres ambientais.

P – Por que não somos solidários?

P1AN – Porque destruimos, desmatamos, poluímos e matamos os animais.

P – Professora, você disse que se fala muito em natureza e meio ambiente, mas você considera que esse muito é suficiente?

P1AN – Não acho que é suficiente.

P – O que te faz pensar que não é suficiente?

P1AN – Não é suficiente, pois não vejo muitas mudanças nos hábitos das pessoas. Algumas separam o lixo reciclável, mas nem sempre são capazes de higienizar as embalagens antes de separar. O desmatamento segue a todo vapor, a pesca ilegal continua virando notícia o tempo todo. Não está surtindo muito efeito.

P – Professora, pensamos que a Educação Ambiental na escola é muito importante para que as crianças, por meio das suas ações, sejam multiplicadoras nos seus ambientes e espaços fora da escola. O que pensa sobre isso?

P1AN – Concordo contigo. Faço o possível, mas às vezes desanima. Parece que falamos, falamos e ninguém escuta. Ou se escuta, esquece em seguida.

P – Entendi.

P – Já que estamos falando em natureza, gostaria de saber, você se considera natureza?

P1AN – Sim. Eu me considero natureza.

P – Por quê?

P1AN – Porque sou um ser vivo e faço parte da natureza.

P – Parte?

P1AN – Modo de dizer (risos). Nos completamos.

P – Qual natureza você é?

P1AN – Sou da que nasce, cresce e morre. Igual aos outros seres vivos.

P – Tudo igual aos outros seres vivos?

P1AN – Mais ou menos.

P – Por que mais ou menos? O que difere?

P1AN – O modo de viver.

P – Hum. Entendo.

P – Você concorda que vivemos uma crise ambiental?

P1AN – Lógico! E devemos nos preocupar muito com ela, nos manter informados e atualizados sobre os problemas ambientais para que o mundo não seja destruído.

P – E o que é necessário fazer para que o mundo não seja destruído?

P1AN – Que o ser humano seja menos ganancioso e mais solidário. Mais respeitoso.

P – A Educação Ambiental nas escolas poderia corroborar com isso?

P1AN – Sim. Tudo é válido, e a Educação Ambiental é importante e, para que haja uma boa compreensão sobre o assunto, é fundamental que ela esteja em todas as disciplinas e seja rotina na sala de aula.

P – Professora, você tem conhecimento sobre os documentos que asseguram a Educação Ambiental na transversalidade do currículo? Não como área específica, mas como atravessamento?

P1AN – Sim, eu conheço os documentos.

P – Estar em todas as disciplinas, em sua opinião seria a transversalidade no currículo que é assegurada pelos documentos orientadores?

P1AN – Sim, seria isso mesmo. Fazendo parte de tudo.

P – E você se sente capaz de trabalhar desta maneira?

P1AN – Sim, falar sobre o meio ambiente é fácil. A conversa com as crianças flui e eu trabalho bastante sobre isso na sala de aula.

P – Você já participou de cursos de formação na área da Educação Ambiental?

P1AN – Não, nunca.

P – Por quê?

P1AN – Porque sempre achei que este tipo de curso seria voltado para pessoas envolvidas na área do meio ambiente e não para professores dos Anos Iniciais.

P – Você encontra dificuldades que te impedem de trabalhar a Educação Ambiental no cotidiano escolar?

P1AN – Algumas. Aliás, encontro muitas dificuldades para trabalhar a Educação Ambiental com minhas crianças e a ausência de formações continuadas específicas sobre a temática é o principal impedimento. Eu trabalho, mas não sei se é como deveria ser.

P – Como você pensa que deveria ser?

P1AN – Na verdade, não sei ao certo. Mas gostaria que você me dissesse.

P – Estamos aprendendo juntas.

P1AN – Que bom. Vamos em frente! Conta comigo que eu conto contigo.

P – É isso aí!

P – Você gostaria de sugerir alguma(s) ação(ões) que considera importante para que a Educação Ambiental aconteça como deveria ser?

P1AN – Formações gratuitas oferecidas pelo governo do Estado com pessoas especializadas e com uma linguagem fácil de se entender.

P – Ótimo. Obrigada por permitir que eu use o seu tempo e este espaço.

P1AN – De nada! Eu que agradeço. Quero ler o resultado da tua pesquisa.

P – Certamente! Ficarei muito feliz!

ENTREVISTA P2AN

Diálogo sobre a formação da professora, tempo de trabalho na área da Educação, formação continuada, socialização da proposta da pesquisa e a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar assegurada nos documentos norteadores.

Breve conversa sobre o meu ingresso no PPGEA e questionamentos sobre a maneira que os encontros remotos acontecem devido à pandemia.

P2AN – Kelly, obrigada por me convidar para participar da tua pesquisa. Fico muito contente, pois trazer e compartilhar conhecimentos da FURG com as colegas da escola são sempre bem-vindos e atuais.

P – Eu que estou muito contente que você esteja participando destes momentos tão importantes para mim.

P – O que você compreende por meio ambiente?

P2AN – Pra mim, meio ambiente é o lugar onde a vida terrestre acontece. É o nosso planeta Terra e tudo que está nele. É a natureza, os seres vivos e não vivos. Tudo faz parte do meio ambiente e é onde todos nós interagimos.

P – E o que você entende por natureza?

P2AN – A natureza são os elementos da natureza, a mata, o mar, os rios e os seres vivos.

P – Você se considera natureza?

P2AN – Sim, eu me considero.

P – Por quê?

P2AN – Porque sou carne e osso, sou um ser vivo. Respiro, me alimento, sou natureza, sim.

P – Entendi. Você já tinha se questionado sobre isso?

P2AN – Jamais. Nunca tinha pensado nisso. Que doido né?

P – (risos). Você concorda que vivemos uma crise ambiental real?

P2AN – Certamente! A crise ambiental é real, sim. E vejo isso a todo o momento, em todos os lugares e cantos da cidade. Quando ando na rua e vejo esgoto a céu aberto, quando vejo na televisão as enchentes e casas sendo arrastadas por estarem em locais impróprios. Que horror! É muito triste mesmo. Temos que nos preocupar com ela.

P – Qual é o seu nível de informação e interesse pelas temáticas ambientais?

P2AN – Me considero informada das atualidades. Assisto jornal, leio notícias na internet. Converso com as pessoas. Estou consciente dos problemas ambientais. Não vivo em uma bolha, não. Eu considero a Educação Ambiental importante, mas considero meu interesse mediano.

P – Mediano? Por quê?

P2AN – Porque não me aprofundo no assunto. Não sou uma estudiosa ambiental. (risos).

P – O que você entende por Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar?

P2AN – Entendo que é o dia-a-dia da sala de aula. Sinceramente, acho de grande importância para a construção do conhecimento, produção e troca de saberes que atividades ambientais façam parte do currículo. É útil, com certeza.

P – Você se considera capaz de trabalhar desta maneira?

P2AN – Acho que sim, na minha opinião, sim.

P – Você considera que a Educação Ambiental pode ser importante no processo de tomada de consciência e motivadora de ações ecologicamente corretas nos seres humanos?

P2AN – Prefiro não responder. (risos)

P – Ok. Tudo bem. Você já participou de cursos de formação na área da Educação Ambiental?

P2AN – Já participei. Há algum tempo. Mas nenhum curso foi oferecido pelo governo do estado.

P – Quem ofereceu?

P2AN – Não lembro. (risos)

P – Entendi. Você encontra dificuldades que te impedem de trabalhar a Educação Ambiental no cotidiano escolar?

P2AN – Não encontro dificuldades. Eu faço atividades onde o meio ambiente é o foco. Acho simples e importante. As crianças gostam.

P – Legal. Isso é muito bom. Você gostaria de sugerir alguma(s) ação(ões) que considera importante para que a Educação Ambiental aconteça no cotidiano escolar?

P2AN – Gosto de trabalhar com coleta seletiva. Falo muito sobre isso com as crianças. Seria válido disponibilizar lixeiras recicláveis artesanais nos ambientes da escola, já que o governo não dá o suporte financeiro para que elas sejam compradas. Também acho muito útil falar sobre os produtos que não agredem o meio ambiente e que podemos usar com frequência. A substituição das sacolas plásticas por caixas de papelão é importante. Há alguns anos fizemos uma horta na escola, mas faltaram recursos financeiros e humanos para mantê-la. Que pena! A horta coletiva também é muito boa.

P – Interessante. Com relação à horta coletiva, também considero uma ação importante, mas necessita de continuidade.

P2AN – Na rede pública tudo é com muito sacrifício. Ou patrocinamos do próprio bolso ou as coisas não vão para frente. Cada vez pior.

P – Verdade. Lamentável.

P2AN – O governo está mal acostumado, pois os professores sempre dão um jeitinho. Mania de super-heróis.

P – Isso necessita ser transformado com conscientização da própria classe.

P2AN – Lógico. Mas vejo que os professores mais jovens têm um pensamento diferente.

P – Diferente como?

P2AN – São mais profissionais.

P – Como assim?

P2AN – Menos paternais. Mais práticos.

P – Mais conscientes de que é necessário que se trabalhe com amor e não por amor?

P2AN – Isso mesmo! É isso! Gostei. (risos)

P – (risos). Obrigada por participar deste momento tão importante para mim.

P2AN – Merece. Gostei da nossa conversa.

ENTREVISTA P3AN

Diálogo sobre a formação da professora, tempo de trabalho na área da Educação, formação continuada, socialização da proposta da pesquisa e a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar assegurada nos documentos suleadores.

Breve conversa sobre as dificuldades encontradas pela professora neste ano presencial pós-pandemia.

P – O que você compreende por natureza?

P3AN – Pra mim, natureza é o meio ambiente e os recursos naturais.

P – Entendi. E o que você compreende por meio ambiente?

P3AN – Meio ambiente? (pausa). Penso que meio ambiente são as condições naturais que cercam os seres vivos.

P – Condições naturais?

P3AN – Sim. Terra, água, ar, fauna e flora. Tudo que é natural.

P – Hum. Ok. Obrigada. Você se considera natureza?

P3AN – Me considero.

P – Por quê?

P3AN – Me considero natureza por ter um corpo natural que se desenvolve e envelhece.

P – Esse corpo natural tem historicidade, não é apenas biológico. Há um processo social entre o nascer e o morrer. Você concorda?

P3AN – Sim. Concordo.

P – Sinto que a Educação é uma ferramenta primordial na constituição social do ser humano. O que pensa sobre isso?

P3AN – Penso que estás certa. Entre o nascer e o morrer acontece muita coisa. Muita coisa mesmo. Aprendemos como sobreviver, como nos relacionar e como agir para que sejamos aceitos. Porque o ser humano quer ser aceito pela sociedade. Não é fácil. É uma luta diária e cada um trava a sua batalha. Feliz de quem aproveita o que a escola oferece e as oportunidades que a vida nos dá.

P – As desigualdades sociais fomentam essas batalhas.

P3AN – Isso é certo. Infelizmente.

P – Você concorda que vivemos uma crise ambiental real?

P3AN – Concordo. Inegável.

P – Verdade. O que você entende por Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar?

P3AN – Entendo que é desengavetar. É falar sempre.

P – Somente falar?

P3AN – Não. É agir.

P – Entendi. Você se considera capaz de trabalhar desta maneira?

P3AN – Sim.

P – Maravilha. Você já participou de cursos de formação na área da Educação Ambiental?

P3AN – Não.

P – Por quê?

P3AN – Não tive oportunidade.

P – Mas nunca é tarde.

P3AN – Verdade. De fato, nunca participei de um curso que falasse sobre Educação Ambiental ou sobre como trabalhar com ela em sala de aula. Seria bom. Mas eu me mantenho

atualizada, pois leio, acompanho as notícias e sei que reciclar, economizar água e luz etc. é trabalhar Educação Ambiental.

P – Também é.

P3AN – Isso mesmo.

P – Você encontra dificuldades que te impedem de trabalhar a Educação Ambiental no cotidiano escolar?

P3AN – Não. Acho que não.

P – Ok. Você gostaria de sugerir alguma(s) ação(ões) que considera importante para que a Educação Ambiental aconteça no cotidiano escolar?

P3AN – Ah, são muitas atividades. Já trabalhei e trabalho tantas que não lembrarei de todas. São muitos anos de experiência em sala de aula, muitos mesmo! (risos). Entre muitas atividades posso citar as que falam e abordam a coleta seletiva, os transportes não poluentes e o uso das embalagens retornáveis.

P – Interessantes ações! Elas são pontuais ou tem continuidade?

P3AN – Volta e meia falamos sobre esses assuntos. Eles não ficam esquecidos.

P – Entendi.

P – Gostei muito de conversar com você e sou grata pela sua participação no movimento da minha pesquisa. Obrigada!

P3AN – Eu é que gostei muito. Desculpa o tempo curto.

P – Sou grata a você.

ENTREVISTA P4AN

Diálogo sobre a formação da professora, tempo de trabalho na área da Educação, formação continuada, socialização da proposta da pesquisa e a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar assegurada nos documentos suleadores.

Conversa sobre as contradições entre a teoria e a prática e a ausência de incentivos financeiros por parte do governo estadual para com a Educação Pública.

P – O que você compreende por natureza?

P4AN – Pergunta interessante. A gente fala tanto em natureza, mas nunca pensa num conceito. Acho que é tudo que é natural e que não tenha ocorrido transformação.

P – Entendi.

P – O que você compreende por meio ambiente?

P4AN – (Silêncio). Xi, isso está ficando difícil! (risos). Meio ambiente? Vou dizer que tudo que envolve os seres vivos está relacionado com o meio ambiente

P – Envolve? De que maneira?

P4AN – Da maneira que engloba. Que protege.

P – Hum.

P4AN – Não sou boa nesse assunto (risos).

P – (risos). Você se considera natureza?

P4AN – Me considero.

P – Por quê?

P4AN – Porque tenho um corpo vivo, que sente tudo, que nasce e morre. Que experimenta. Sou uma espécie da natureza.

P – Professora, de que maneira você sente tudo?

P4AN – Sinto tudo como ser humano. Pra mim é assim. É impossível separar a profissional da pessoa que sou fora da escola, com a família, com os amigos, com os outros. Sinto o mundo, as dores, a fome, a miséria, mesmo que eu não viva isso em casa. Meu corpo sente, minha mente sente, meu cérebro, tudo.

P – No seu sentir tudo também está a vontade de agir para transformar a realidade?

P4AN – Sinto necessidade de agir e eu ajo. Faço o que posso para, pelo menos, ajudar quem está mais próximo. Ajudo com doações de alimentos, roupas, material escolar. E na escola, ensino com amorosidade. Enxergo mais do que um aluno, enxergo um ser humano que muitas vezes tem uma vida cruel. Uma infância triste e que, muitas vezes, só é tratado com afeto na escola.

P – Entendo. Triste mesmo. Você concorda que vivemos uma crise ambiental real?

P4AN – Claro que concordo! Com toda certeza. A crise ambiental é real, sim. Só não vê quem não quer enxergar. Nosso planeta grita por socorro, mas poucas pessoas estão escutando.

P – Lamentável. Você sente que isso poderia ser transformado?

P4AN – Torço que sim.

P – Qual é o seu nível de informação e interesse pelas temáticas ambientais?

P4AN – Eu me mantenho informada e tenho muito interesse em trabalhar para ajudar a mudar o futuro.

P – Que bom. De que maneira você se mantém informada?

P4AN – Através de noticiários e da internet.

P – Entendi. O que você entende por Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar?

P4AN – Entendo que é abordar os assuntos em todas as disciplinas. Tenho consciência que os problemas existem e acho que a Educação Ambiental, as crianças e os jovens, são uma esperança.

P – Esperança de quê?

P4AN – De mudar o que vivemos. De preservar a natureza com consciência.

P – E como você sente que isso poderia acontecer? Por meio da Educação Ambiental na escola?

P4AN – Também. Na escola e em casa.

P – Mas se a Educação Ambiental for dialogada com consciência na escola seria possível transpor os muros e ser prática em outros ambientes e espaços?

P4AN – Claro que sim! Penso que esse seja o objetivo, não?

P – Sinto que sim. Você já participou de cursos de formação na área da Educação Ambiental?

P4AN – Nunca.

P – Por quê?

P4AN – Eu tenho interesse em participar, mas não tenho tempo. Há anos que trabalho muito. Planejo muito e mal tenho tempo para dormir. É muito cansativo. Trabalho 40h semanais e ainda tem o trabalho extra-classe. O governo poderia organizar uma maneira de essas formações acontecerem em horários de trabalho. Talvez com os professores e com os alunos.

P – Compreendo.

P – Você se considera capaz de trabalhar a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar?

P4AN – Eu me sinto capaz de trabalhar com atividades ambientais apesar de nunca ter participado de cursos de formação. As minhas vivências também me ensinam.

P – Entendo. Mas as formações continuadas não seriam importantes?

P4AN – Seriam. Mas não acontecem.

P – Lamento. Você encontra dificuldades que te impedem de trabalhar a Educação Ambiental no cotidiano escolar?

P4AN – Falta de materiais para trabalhar com as crianças. O governo não nos oferece tudo o que precisamos.

P – É muito difícil trabalhar sem os recursos mínimos.

P4AN – Muito mesmo!

P – Você gostaria de sugerir alguma(s) ação(ões) que considera importante para que a Educação Ambiental aconteça no cotidiano escolar?

P4AN – Não.

P – Ok. Obrigada pela sua participação amorosa. Sou muito grata.

P4AN – Por nada. Merece.