

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JÉSSICA BOAVENTURA DOS SANTOS FERRAZ**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES  
EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

**PORTO ALEGRE  
2012**

JÉSSICA BOAVENTURA DOS SANTOS FERRAZ

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA:  
POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas

Porto Alegre  
2012

JÉSSICA BOAVENTURA DOS SANTOS FERRAZ

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA: POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Souza de Freitas (PUCRS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina de Moura Carvalho (PUCRS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Galiazzi (FURG)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leunice Martins de Oliveira (PUCRS)

Dedico este trabalho ao meu tio, José Machado dos Santos (in memoriam), que me “ensinou” com seus testemunhos, incentivos, amor e exemplos a importância de estudar para conquistar meu lugar no mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, pelo apoio incessante, desde a infância, à (in)conclusão dos meus estudos.

Ao meu pai, companheiro, por acreditar que esse sonho era possível e por compreender meu afastamento.

Ao meu marido pelo amor, carinho, companhia, parceria, leituras, escutas, críticas e auxílio na construção deste trabalho.

Ao meu cachorro, por compreender, na sua “irracionalidade” amorosa, que minha ausência era necessária.

À minha amiga Flávia Silva da Silva, pelas leituras, diálogos, parceria e virtual presença, durante todo o processo de seleção, ingresso e conclusão do mestrado.

Aos meus amigos que compreenderam minha ausência durante os dois anos em que estive dedicada aos estudos e construção da presente dissertação.

Ao grupo de educadores e educandos, que participaram desse processo. Sem a disponibilidade e parceria deles, nada teria sido realizado.

À Professora Doutora Leunice Martins de Oliveira, pelo carinho, generosidade e oportunidade concedida na realização do Estágio de Docência no último ano de Mestrado, no qual a conheci.

À minha orientadora, pelas orientações, críticas, sugestões, contribuições, reflexões e leituras atentas, indispensáveis durante o mestrado.

Aos professores do programa, em especial às Professoras Doutoras: Isabel Cristina de Moura Carvalho, Maria Helena Câmara Bastos, Marília Costa Morosini e Marta Luz Sisson de Castro, pelas aulas ministradas com rigor e generosidade, as quais contribuíram com o presente trabalho.

À professora Simone Valdete dos Santos, da UFRGS, pela oportunidade de cursar a disciplina Bases conceituais e epistemológicas da Educação Ambiental, cujas leituras auxiliaram a construção da dissertação.

Aos colegas do curso de pós-graduação, em especial à Maria Elisabete Machado, Cláudia Machado, Ana Felícia Guedes Trindade e Josi Oliveira, pela companhia, auxílio e leituras que contribuíram com o presente trabalho.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida, essencial para a concretização de mais essa utopia.

“Não gostaria de ser homem ou mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir.

Gosto de ser gente, pelo contrário, **porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível**” (FREIRE, 2000, p. 39, grifo meu).

## RESUMO

A presente pesquisa procurou compreender quais as possibilidades de propostas pedagógicas em Educação Ambiental proporcionarem a tomada de consciência ambiental dos educandos. Entre os referenciais teóricos que embasaram essa pesquisa estão Paulo Freire, Enrique Leff e Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Através da metodologia de pesquisa-ação, foi constituído um grupo de pesquisa com educadores em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. Esse grupo reuniu-se, periodicamente, no ano de 2011, para analisar e compreender as tentativas de trabalho anteriores sobre educação ambiental nessa escola, construindo novas ações que pudessem contribuir com a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos. Os diários de pesquisa, coletivo e individuais, foram utilizados como instrumento de coleta de dados, em que os educadores assumiram-se como pesquisadores e registraram as reações e as mudanças identificadas em seus educandos e as impossibilidades surgidas ao longo do processo. Os dados foram analisados pela metodologia da Análise Textual Discursiva e desvelam as possibilidades e os limites das propostas desenvolvidas. Os limites se apresentaram em função das dificuldades relacionadas à gestão escolar, entre elas, a falta de apoio ao desenvolvimento do projeto, e das dificuldades relacionadas à gestão educacional de ensino, entre elas, a carga horária não suficiente para o planejamento coletivo na escola. Por outro lado, a constituição do grupo e o planejamento desenvolvido desvelaram possibilidades de as propostas pedagógicas contribuírem para o desenvolvimento da consciência ambiental dos educandos e das próprias educadoras.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Emancipação. Possibilidades. Utopia. Consciência Ambiental.

## **ABSTRACT**

The presente research sought to comprehend what is the possibilities of the pedagogics proposals in Behavioral Education provides the awareness behavioral conscious of the educating. Among the teorics references that supported this research are Paulo Freire, Enrique Leff and Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Through of the methodology of action-research, was constituted a research group with educators in a public school from metropolitan region of Porto Alegre. This group met, periodically, in 2011, in order to analyze and comprehending the attempts of previous jobs about behavioral education in this school, building new actions that can contribute with the awareness of the subjects involved. The daily research, collectives and individuals, were used like instruments of the data collection, where the educators assumed like researchers and registered the reactions and the changes identified in their educatings and the impossibilities arisen during the process. The datas were analized by methodology of Discursive Textual Analysis and unveiling the possibilities and the boundaries of the proposals developed. The boundaries show them according to the difficulties related with the school management, among them, the support less to development of the project and difficulties related with school management of the education, among them, the low time for the collective planning in the school. On the other hand, the constitution of the group and the planning developed unveiling possibilities of the pedagogical proposals contribute for the development of the awareness behavioral conscious of the educating and of the own educators.

**Key-words:** Environmental Education. Emancipation. Possibilities. Utopia. Environmental awareness.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Camiseta do uniforme escolar.....	63
Figura 2 - Diálogo com o noturno.....	71
Figura 3 - Diálogo com o turno da tarde.....	71
Figura 4 - Capa de uma releitura da Declaração Universal dos Direitos do homem e do Cidadão.....	77
Figura 5 - Releitura do 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.....	78
Figura 6 - Boneco confeccionado com tampas e garrafa plásticas.....	80
Figura 7 - Bilboquês e ampulheta.....	81
Figura 8 – Jogo confeccionado por uma aluna.....	81
Figura 9 – Saia confeccionada com lâmina de RX e bolsa de garrafas PET.....	82
Figura 10 – Coleta e lixo arrecadado pelos 4º e 5º ano no pátio da escola.....	83
Figura 11 – Ilustração sobre a coleta de lixo no pátio da escola.....	84
Figura 12 – Desenho do lixo exposto no saguão da escola.....	85
Figura 13 – Ilustração da educanda sobre a situação do pátio da escola e demonstração de tristeza .....	85
Figura 14 - Ilustração da educanda sobre colocar o lixo no bolso.....	86

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ATD** – Análise Textual Discursiva

**CETESB** – Companhia Ambiental do Estado de São Paulo

**CNUMAD** - Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável

**CONAMA** – Conselho Nacional do Meio Ambiente

**COPAM** – Conselho de Política Ambiental

**DEA** – Departamento de Educação Ambiental

**EA** – Educação Ambiental

**EEEM** – Escola Estadual de Ensino Médio

**FEEMA** – Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente

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

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)

**MEC** – Ministério da Educação

**MMA** – Ministério do Meio Ambiente

**ONG** – Organização não-governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PA** – Pesquisa-ação

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNEA** – Política Nacional do Meio Ambiente

**PNMA** – Programa Nacional do Meio Ambiente

**ProNEA** – Programa Nacional de Educação Ambiental

**PUCRS** – Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul

**SEMA** – Secretaria Especial do Meio Ambiente

**UNESCO** - Organização Educacional, Científica e Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. PROBLEMA .....</b>	<b>17</b>
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>20</b>
3.1 OBJETIVO GERAL .....	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
<b>4. DIALOGANDO COM OS AUTORES.....</b>	<b>21</b>
4.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA.....	22
4.2 SULEANDO AS PRÁTICAS A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA.....	26
4.3 COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES A PARTIR DA DIALÉTICA DA DENÚNCIA E DO ANÚNCIO.....	32
4.4 A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	36
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
5.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	44
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
5.3 ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA .....	47
<b>6. O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE AS APRENDIZAGENS E A COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>50</b>
6.1 HISTORICIDADE DO GRUPO.....	50
6.2 O GRUPO, A PARTIR DO PROJETO, EM 2011 .....	53
6.3 DA UNITARIZAÇÃO DOS EXCERTOS AO ENCONTRO E COMUNICAÇÃO DAS CATEGORIAS: ENTRE AS IMPOSSIBILIDADES E POSSIBILIDADES.....	59
6.4 DENUNCIANDO AS IMPOSSIBILIDADES .....	60
6.5 ANUNCIANDO AS POSSIBILIDADES .....	66
6.5.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E DO GRUPO: SUAS CRENÇAS, INTENCIONALIDADE E UTOPIAS .....	67

6.5.2 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, NA PRÁTICA.....	71
6.5.3 TOMADA DE CONSCIÊNCIA: MUDANÇAS DE PEQUENAS ATITUDES DOS EDUCANDOS .....	88
6.5.4 A SATISFAÇÃO DOS EDUCADORES A PARTIR DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS .....	90
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>113</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha da temática está relacionada com as inquietações que acompanham-me desde minha graduação em Biologia. Ouço, há muito tempo, falas sobre a importância de agirmos e vivermos de maneira sustentável, de como o consumismo e o utilitarismo contribuem com o desgaste ambiental, da importância de cooperarmos na preservação das espécies que a cada dia são extintas do planeta e, principalmente, que a educação é uma das maneiras mais eficazes de auxiliar a tomada de consciência dos indivíduos sobre sua influência no meio ambiente, possibilitando a eles que possam agir de maneira adequada e contribuir com a formação de uma sociedade sustentável.

Como estudante de graduação, mestranda e educadora, através de observações, trabalhos realizados em escolas e da análise de livros didáticos, presenciei, em certa medida, alguns docentes que ainda ensinam, talvez inconscientemente, antropocentricamente e como alguns livros didáticos também reforçam essa ideia de soberania da espécie humana, que ainda compreendem os bens naturais, as espécies, os inúmeros tipos de vida, o meio ambiente, em úteis, benéficos ou prejudiciais, como elementos de uso, desuso e bem estar dos seres humanos. E de como ainda vêem certas espécies animais como nocivas porque, de alguma maneira, usam mecanismos de defesa quando os humanos invadem seu ecossistema.

Em suma, ainda hoje, há a compreensão, por parte de alguns educadores e autores de livros didáticos, entre outros meios, que o homem é o centro do universo. Apesar de todo o esforço na divulgação da importância da tomada de consciência da escassez dos bens naturais, do controle de algumas ações que contribuem com o desgaste ambiental, com a extinção das espécies, causando prejuízos ambientais irreparáveis, foi possível identificar que a educação, nem sempre, contribui com tal processo, como acreditamos.

As pessoas escutam e lêem, através dos meios de comunicação, que é importante viver de forma sustentável, mas as alternativas de como agir assim, muitas vezes, não são esclarecidas adequadamente. Pesquisadores, ambientalistas, ecólogos, políticos, ONGs, divulgam o controle do consumismo e do utilitarismo. Entretanto, ambos são reforçados pela mídia que estimula o consumismo e, em muitas vezes, pelo ensino escolar.

Questiono-me sobre o fato da Educação Ambiental (EA) não ser uma disciplina obrigatória, mas ser desenvolvida a partir do tema transversal<sup>1</sup> “meio ambiente”. Será que as instituições de ensino estão abordando, interdisciplinarmente, tal temática? Como estará sendo desenvolvida a EA na Escola? Será que são desenvolvidas atividades de formação continuada com os professores, possibilitando, a eles, preparo suficiente para o trabalho sobre EA, sem reduzi-la ao cuidado com a natureza? De que maneiras os temas transversais estão sendo desenvolvidos pelos cursos de Graduação em Licenciatura? Até que ponto a EA está sendo uma responsabilidade apenas das disciplinas de Ciências Naturais e Biologia?

Durante minha graduação em Biologia, foram inúmeras as discussões a respeito dos problemas ambientais enfrentados e de como a escola poderia atuar para que eles fossem amenizados. Muitas hipóteses surgiram, mas não suficientes para esclarecer tais questionamentos. Realizamos alguns trabalhos de observação de aulas de Ciências e Biologia em Escolas, visando identificar algumas ações já utilizadas pelos professores dessas disciplinas sobre EA. Na partilha com os colegas, não era incomum o relato frustrante de que assuntos que têm importância substancial à promoção de tomada de consciência ambiental dos estudantes estavam sendo desenvolvidos descontextualizadamente da realidade vivenciada.

Ao ingressar no Mestrado, mantinha uma visão reducionista da realidade, detendo-me às vivências e partilhas da Graduação, de que nada estaria sendo realizado pelas escolas com relação à EA. Quando questionada por minha orientadora sobre quais ações estariam sendo utilizadas e quais contribuições derivariam delas, era enfática ao responder de que nada acontecia, baseando-me, ingenuamente, no pequeno campo de escolas que meus colegas e eu vínhamos observando, sem levar em consideração a escola que trabalhava nem as práticas que utilizava com meus educandos em sala de aula.

Ultrapassei essa concepção reducionista, gradativamente. Com as leituras realizadas, com os diálogos com minha orientadora, consegui iniciar o desvelamento de ações já praticadas nas escolas, bem como em outras Instituições e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Encontrei nas obras de Paulo Freire e de Carlos Frederico Bernardo Loureiro a motivação necessária à procura de possibilidades dentro do contexto pesquisado para a tomada de consciência dos educan-

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde.

dos. Aliei, às leituras, os diálogos proporcionados pelo Grupo de Estudos Roda Cultural de Leituras Freireanas, do qual faço parte, que auxiliaram-me a verificar que existem iniciativas sendo praticadas, mas que nem sempre seus resultados são imediatos ou eficazes o suficiente para a transformação desejada.

Assim, foi possível que percebesse que muitas escolas já apresentam projetos e práticas relacionadas à EA, realizam atividades e movimentos que incluem a comunidade escolar. Contudo, talvez não sejam esclarecidas quais atitudes realmente estão sendo significativas para a tomada de consciência dos envolvidos. Muitos educadores ainda acreditam que EA deve ser “ensinada”, como se isso fosse possível, e destinam seu “ensino” apenas às disciplinas de Ciências e Biologia, limitando-se ao ensino de práticas ecológicas, as quais muitas vezes são trabalhadas em desacordo com o contexto vivido pelos estudantes.

Atualmente, acredito que a educação é um meio de libertação que leva os sujeitos à tomada de consciência de seu papel perante a sociedade. Como sujeitos, são capazes de modificar a realidade em que estão inseridos através da prática da cidadania, o que acredito ser uma das maneiras capazes de transformar esse cenário utilitarista e individualista vivido atualmente, no qual se fala em EA, aquecimento global, sustentabilidade, extinção de espécies, para e com pessoas que mal conseguem conviver em harmonia com seus próprios semelhantes e, muito menos, com outros seres e ambientes existentes.

Essa visão de educação, como meio de tomada de consciência dos sujeitos e de transformação de sua visão da realidade, não é a mesma que tinha no início do Mestrado. Via a educação apenas como meio de constatar e denunciar os problemas, as desigualdades e as circunstâncias críticas enfrentadas pelos sujeitos. Não conseguia verificar que, através dela, era possível, pela problematização e discussão dos males detectados, encontrar alternativas que pudessem modificar, de algumas maneiras, o contexto instaurado e vivido pelos sujeitos.

Ao perpassar essa visão inexorável de realidade e futuro, vi que pesquisar este tema poderia colaborar com a possível melhora do futuro através de reflexões-ações do presente. Compreendi que os sujeitos, a partir da reflexão crítica de sua relação com o meio, com as outras formas de vida e com seus semelhantes, poderão modificar suas posturas, repensando a exploração abusiva do meio ambiente e dos bens naturais por ele oferecidos, convivendo harmonicamente com os outros

sujeitos e procurando alternativas que contribuam na formação de uma sociedade sustentável.

Além disso, passei a acreditar que somente quando os seres humanos compreenderem que não são o centro do universo, que as desigualdades precisam ser diminuídas, que o respeito por todos possa ser o primeiro passo àqueles que se comprometem com a transformação da sociedade, que os bens naturais são finitos, será possível amenizar os problemas ecológicos enfrentados e que nos afligem quando pensamos no futuro. Arrisco a dizer que é imprescindível que aprendamos a viver em harmonia com o restante dos seres que nos rodeiam, para que, posteriormente, possamos pensar em transformar a realidade, quiçá, vivendo sustentavelmente.

Optei por de realizar essa pesquisa no meu campo de trabalho. Isso me expõe perante o grupo escolar, já que estarei, juntamente ao grupo de colegas educadores que se disponibilizou a participar dela. Juntos buscou-se compreender a proposta de EA existente tanto no contexto quanto no Projeto Político Pedagógico da escola, identificando as ações aplicadas por ela junto à comunidade escolar e contribuindo com a sua ampliação. Pretendeu-se, também, verificar quais as possibilidades em EA existentes, reconhecendo as limitações enfrentadas pelos docentes e as possibilidades que emergem, cotidianamente desses atos, para a formação de uma consciência ecológica pela comunidade escolar. Ao mesmo tempo, afirmo meu comprometimento, tanto na procura de melhorias para o trabalho sobre a temática dentro da instituição quanto no engajamento com a formação utópica, através das possibilidades encontradas, de um auxílio a outras instituições que visem contribuir com a construção de uma sociedade sustentável.

Logo, este trabalho anuncia os movimentos já existentes, os quais contribuem com a formação de sujeitos críticos, ampliando-os a fim de que possam ser testemunhos a outras escolas e instituições que procuram desenvolver a EA como meio de transformação do presente que construímos para viver, com visão e olhos no futuro de um mundo sustentável.



## 2. PROBLEMA

Ao longo de minha formação, venho escutando, lendo, estudando, assistindo, enfim, vivenciando os problemas ambientais enfrentados. A EA é um assunto de grande repercussão nas últimas décadas, já que enfrentamos crises ambientais que comprometem o futuro da humanidade e da Terra. Questões como o aquecimento global, consumismo, urbanização acelerada e o fim dos bens naturais são o que mais preocupam-nos, pois afetam diretamente o desenvolvimento harmônico ambiental, de que todos fazemos parte. Destarte, alguns questionamentos emergem: Quais atitudes e ações podem contribuir com o desenvolvimento e a garantia de uma realidade melhor? Como viver sustentavelmente? Que medidas são imprescindíveis para retardar ou extinguir os danos causados pelo aquecimento global? Quais as influências que o consumismo exacerbado vem causando à sociedade? Como a educação formal pode contribuir com a tomada de consciência dos sujeitos? Como despertar outros sujeitos a refletirem sobre o caos ambiental vivenciado?

Apesar da grande difusão midiática dessas problemáticas e da EA como alternativa a elas, ainda tem-se muito a fazer, pois nem sempre seus fundamentos estão claros. As pessoas ainda têm muitos questionamentos a respeito, e uma alternativa a eles pode ser o trabalho escolar. Ele pode possibilitar, através de propostas pedagógicas, alternativas que contribuam com a reflexão dos sujeitos da comunidade escolar (professores, estudantes, pais, funcionários) a respeito de sua participação na constituição de uma realidade mais respeitosa e valorosa. A escola tem um papel social muito importante, já que tem a possibilidade de formar indivíduos em sujeitos a partir de práticas democráticas, que desenvolvam o exercício da cidadania, da solidariedade, além de levá-los à tomada de consciência de sua função social.

Como educadora, tenho observado e participado de algumas tentativas propostas em EA por um grupo de educadores na escola em que atuo. Tenho procurado incentivar e mobilizar meus educandos a refletirem sobre tal temática e sobre a contribuição de algumas ações de conservação do meio ambiente e transformação da realidade. A partir dos diálogos, problematizações e reflexões, sinto-me instigada a compartilhar, com meus educandos, a importância de revermos nossas posturas e culturas, principalmente com questões relacionadas ao consumismo, individualismo

e utilitarismo. Entretanto, tenho ciência de que as ações coletivas têm maior influência e consistência, sendo importante que cada um faça sua parte, mas que procure compartilhar, mobilizar e testemunhar seus feitos a outros sujeitos. A transformação ambiental é uma utopia possível, que necessita da integração dos sujeitos, em que novas posturas coletivas sejam constituídas, adotadas e postas em prática.

As práticas escolares devem estar contextualizadas, permeando à realidade dos educandos; partindo das realidades, poderemos ter maiores chances de construir mudanças significativas em sua visão de mundo, pois se considera os problemas enfrentados em seus cotidianos. Pensarmos e refletirmos sobre essas questões, fazendo as mediações necessárias para que cheguem a considerar que posturas e ações podem ser realizadas pela comunidade, é uma das maneiras de exercitar suas cidadanias. Entretanto, não se pode pensar que práticas isoladas, em que cada um, como pode, faz a sua parte, poderão sanar os problemas da comunidade. É importante que ocorra um movimento coletivo, em que sejam capazes de iniciar a transformação contextual por eles vivida, praticando um lema ecológico bastante conhecido, segundo Carvalho (2008a, p. 50): “Agir local, pensar global”.

A partir desse movimento de reflexão, comecei a analisar o ambiente escolar em que atuo, já que tenho acompanhado e participado de algumas tentativas de trabalho com EA, iniciados por alguns professores das Ciências Exatas (Biologia, Química, Física e Matemática) que criam projetos a respeito do tema. Vejo que existem boas ideias e várias tentativas de fazer com que a problemática ambiental seja explorada amplamente pelo grupo escolar, mas, ao mesmo tempo, é notório que alguns motivos não tão esclarecidos impedem seu pleno desenvolvimento. Talvez por falta de conhecimento, preparo, persistência ou motivação dos envolvidos ou até mesmo por planejamentos não convincentes a alguns. Sinto-me instigada, a cada tentativa frustrada, a encontrar os porquês de tais projetos não terem o andamento previsto dentro da escola, já que, aparentemente, são viáveis e importantes para o desenvolvimento do trabalho de conjunto da Escola.

Minha questão principal de pesquisa surge desses inquietamentos e questionamentos e da crença de que a escola é uma instituição que contribui não apenas com a formação intelectual e cognitiva dos educandos, mas com a formação de cidadãos. Nesse sentido, eis a pergunta que não calou e que se transforma na questão-problema: “Quais as possibilidades de as práticas pedagógicas em EA na escola proporcionarem a tomada de consciência ambiental dos educandos?”

Na compreensão de que a consciência ambiental é formada na individualidade de cada sujeito, mas influenciada pelas relações estabelecidas com seus semelhantes, considero importante identificar como pode a escola e os educadores contribuir, adequadamente, à sua formação. Além disso, acredito que as alternativas desenvolvidas pela escola podem esclarecer dúvidas e proporcionar à comunidade escolar reflexão, fazendo com que educandos, professores, funcionários e pais assumam uma postura crítica perante a realidade vivenciada, refletindo, pensando e praticando ações que iniciem sua transformação.

Por conseguinte, as preocupações principais dessa pesquisa são: identificar as propostas pedagógicas de uma escola pública em EA, buscando identificar e contribuir com alternativas que possam ser problematizadas por outras instituições educacionais a fim de transformarem a realidade ambiental caótica vivida, encontrar medidas que contribuam com a tomada de consciência dos sujeitos de sua participação, indispensável, na transformação do presente em um futuro menos desigual e injusto; possibilitar reflexões entre os educadores sobre como desenvolver a integração de seus conteúdos à temática ambiental e os valores que podem ser agregados a ela. Nesse movimento de reflexão, tomada de consciência e ação, demonstrar aos educandos que a mudança social, histórica e ambiental depende dos movimentos e das ações coletivas por eles construídas; de como as mudanças em relação ao meio ambiente não podem ser isoladas, dependendo de conscientização individual e de práticas sociais coletivas entrelaçadas, para que possam tornar-se sujeitos com consciência ambiental e leitura ampliada de mundo acerca da interdependência entre todos os seres.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

- Analisar a proposta de EA de uma Escola Pública Estadual, identificando as ações existentes e contribuindo para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da consciência ambiental dos sujeitos envolvidos.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar como a EA está presente no Projeto Político Pedagógico e nas práticas de ensino da Escola.
- Analisar as práticas de EA existentes, seus limites e possibilidades.
- Propor alternativas para o aperfeiçoamento das práticas de EA na Escola.
- Analisar as possibilidades de as propostas pedagógicas desenvolvidas contribuírem para o desenvolvimento da consciência ambiental.

## 4. DIALOGANDO COM OS AUTORES

Essa pesquisa tem referenciais teóricos que auxiliam o desdobramento de uma EA Emancipatória como meio de tomada de consciência ambiental e de transformação de sujeitos e de sua realidade.

A partir do trabalho com um grupo de educadores em uma Escola Pública, vimos, por meio de propostas pedagógicas, o encontro de possibilidades em EA que contribuam com o processo de (trans)formação do contexto social e ambiental dos sujeitos que dela participaram.

Nesse capítulo, presentes estão, primeiramente, os rumos da EA no Brasil. Contextualizo-os com alguns movimentos internacionais que ocorreram nas quatro últimas décadas, tendo como referências legislações e programas governamentais, bem como autores como Carvalho (2008b), Lopes (2004) e Sorrentino *et al.* (2005).

Na continuidade do diálogo com os autores, desenvolvo a ideia de EA emancipatória como proposição de uma reflexão e criticização dos sujeitos perante sua realidade, por meio de práticas dialógicas e de processos de reflexão-ação. A fundamentação é realizada, principalmente, da decorrência de leituras de Loureiro (2005, 2006, 2007), autor influenciado radicalmente pelos pressupostos freireanos, Paulo Freire (2003) e Enrique Leff (2006, 2009, 2010a, 2010b). Tais autores auxiliam a consolidação da importância da emancipação dos sujeitos para que a EA do presente tenha a perspectiva utópica de alcançar um viver e conviver mais igualitário e sustentável.

Na busca constante por possibilidades em EA no contexto escolar e nas transformações geradas a partir delas, parte-se do princípio de que é necessária a reflexão crítica da realidade, levando em consideração a compreensão de que o futuro não é inexorável. Para isso, são utilizados pressupostos de Freire (2000a, 2000b e 2010), que sofreu influências de Ernst Bloch (2005)<sup>2</sup> por considerar que as possibilidades são o que realmente podem ser realizadas, são as concretizações para que as realidades possam ser transformadas.

No último capítulo do referencial teórico, dialogo com os autores Leff (2010) e Freire (1979, 2010) sobre a importância da consciência ambiental. Eles ratificam a

---

<sup>2</sup> Ernst Bloch, filósofo marxista alemão do século XX, é uma influência importante das obras freireanas, principalmente em conceitos como utopia e esperança.

importância desse conceito na transformação da realidade ambiental vivenciada, em que os sujeitos passam a compreender o meio ambiente e as relações entre seus semelhantes de maneira menos individualista, compreendendo que a mudança depende de atos coletivos e não individuais.

#### **4.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA**

Internacionalmente, a EA surgiu como recomendação para políticas públicas na década de 70, já que, neste período, identificava-se, entre outros elementos, a crise mundial do petróleo. De acordo com Carvalho (2008b, p. 14) foi através das conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), entre os anos de 1970 e 1990 - I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente em 1972, I Conferência sobre EA em Tbilisi em 1977 e a II Conferência, em Tessalônica, vinte anos depois – que fizeram parte do que veio a se chamar o “ciclo social” da ONU, em que o tema ambiental ganhou destaque no cenário internacional.

As preocupações ambientais no Brasil surgiram com vigor em 1973, segundo Lopes (2004) um ano após a conferência da ONU sobre meio ambiente de Estocolmo, com a criação de uma secretaria especial do meio ambiente (SEMA), então subordinada ao Ministério do Interior, criada através do decreto nº 73.030 de 30 de outubro de 1973. Baseando-se nas informações virtuais do Ministério do Meio Ambiente (MMA) (MMA, 2010), a SEMA é um órgão autônomo de administração direta, orientada para a conservação do meio ambiente e o uso racional dos bens naturais, já que nos anos 70-80, há o surgimento de vários empreendimentos com alto impacto ambiental no país, como o caso da Transamazônica e Foz do Iguaçu; outros que geraram desastres ambientais: acidente radioativo em Goiânia com Césio 137; além dos altos índices de desmatamento, caça e pesca predatórias, conflitos entre comunidades tradicionais e seringueiros, desmatamento.

Lopes (2004) relata que com a criação desta secretaria federal, alguns estados brasileiros, refletindo as propostas de Estocolmo, criam instituições de controle ambiental. Em São Paulo, surge a CETESB, hoje chamada de Companhia Ambiental do Estado de São Paulo, em 1974, como órgão fiscalizador do meio ambiente e dos bens naturais do estado que, anos depois, tornou-se um dos dezesseis centros de referência da ONU para questões ambientais. No Rio de Janeiro, surge a Funda-

ção Estadual de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA), fusão de órgãos sanitários, de conservação e poluição da natureza, em março de 1975.

O Estado de Minas Gerais, em 1977, instituiu uma Comissão de política do Meio Ambiente (COPAM) através do decreto nº 18.466. Essa comissão, mesmo com a denominação política, inclui outros seguimentos da sociedade, como empresários, ambientalistas, intelectuais. Segundo Ribeiro (2003, p. 6):

O pluralismo das representações, inclusive do ponto de vista partidário, pois nem sempre o parlamentar pertencia ao partido do governo, induzia ao desenvolvimento da arte de negociar, de administrar conflitos, de construir um pacto que permitisse a utilização racional dos recursos naturais renováveis e não-renováveis, compatibilizando o desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente.

De acordo com as informações apresentadas pelo MMA (MMA, 2010), a COPAM se dissemina por vários estados brasileiros e, em 1981, inspira o governo federal a criar o seu Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), único com poder de legislar. Também são criados um Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama) e uma Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), através da lei nº 6.938 do mesmo ano, que tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. Esta lei, vigente na atualidade, foi de suma importância, pois na época em que foi sancionada havia o pensamento de desenvolvimento a qualquer preço e, com os preceitos da mesma, precauções deveriam ser tomadas. Além disso, na Constituição Federal de 1988, ela foi promulgada em sua totalidade, sem alterações, o que corrobora sua relevância.

Em 1988, é promulgada a Constituição Federal. Em seu capítulo seis, consta o artigo 255 referente ao meio ambiente, que reforça a lei 6.938/1981. Neste mesmo ano, o presidente José Sarney, cria o Programa Nossa Natureza, com a finalidade de estabelecer condições para a utilização e a preservação do meio ambiente e dos bens naturais renováveis na Amazônia Legal, mediante a concentração de esforços de todos os órgãos governamentais e a cooperação dos demais segmentos da sociedade com atuação na preservação do meio ambiente (BRASIL, 2010).

Em fevereiro de 1989, é promulgada a lei 7.735, que cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA). O IBAMA fica responsável pela gestão ambiental, trabalhando integralmente o meio ambiente (MMA, 2010).

Em 1992, ocorre no Rio de Janeiro a II Conferência da ONU para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD). Paralelo à Conferência da ONU, há um Fórum Global, conhecido como Eco-92 ou Rio-92, evento muito importante por ter criado o Tratado de EA (ANEXO A), destacado por Carvalho (2008,b) como um documento de referência para a EA até hoje. Esse tratado é instituído em 1992, mas explicita que está em constante processo de construção.

A partir das observações e convenções da Eco-92, surge a Agenda 21. Para Lopes (2004), ela é um importante documento que planeja a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Neste mesmo ano, é criado o Ministério do Meio Ambiente, tendo como missão:

Promover a adoção de princípios e estratégias para o conhecimento, a proteção e a recuperação do meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais, a valorização dos serviços ambientais e a inserção do desenvolvimento sustentável na formulação e na implementação de políticas públicas, de forma transversal e compartilhada, participativa e democrática, em todos os níveis e instâncias de governo e sociedade (MMA, 2010).

No ano de 1994, surge um Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Ele foi executado através da Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA e IBAMA, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e gestão ambiental. O ProNEA tem como objetivo assegurar, no âmbito educativo, a integração e interação equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental (ecológica, política, social, cultural, ética, econômica e espacial), buscando a colaboração social no amparo, restauração e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (MMA, 2010).

Carvalho (2008b) destaca que, no ano de 1997, entre as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estão os temas transversais a serem trabalhados no ensino fundamental e o meio ambiente é incluído como um destes temas.

Em 1998, surge a lei federal 9.605 sobre crimes ambientais, que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Esta lei não trata apenas de punições severas, mas também in-



incorpora métodos e possibilidades da não aplicação das penas, desde que o infrator recupere o dano, ou de outra forma, pague sua dívida à sociedade (MMA, 2010).

Sorrentino et al. (2005) relata que em 1999 é elaborada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual define a EA como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Em contrapartida, o MEC cria a Coordenação Geral de Educação Ambiental, fazendo com este tema seja inserido como incremento da educação pública brasileira.

Carvalho (2008b) relata que, no ano de 2001, há a implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC. Este programa surge como ferramenta de trabalho aos interessados em fortalecer a EA nos sistemas de ensino.

De acordo com o Relatório de Gestão 2003/2006 do MMA (2007, p. 5), foi criada em 2003 a Diretoria do Programa de Educação Ambiental (DEA), que norteava a construção de “uma política de EA para o país”. A DEA tinha como lema a seguinte frase: “Educação Ambiental para um país de todos”. Entre seus objetivos, destaque (p.6) “exercitar continuamente as propostas ambientalistas/sustentabilistas formuladas para a sociedade, dando testemunho cotidiano das possibilidades e potencialidades da Educação Ambiental”.

No mesmo ano, a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios, e constitui como área de competência do MMA (2010) os seguintes assuntos:

Política nacional do meio ambiente e dos recursos hídricos, política de preservação, conservação e utilização sustentável de ecossistemas, e biodiversidade e florestas, política de preservação, conservação e utilização sustentável de ecossistemas.

Entre os anos de 2003 e 2007, período em que Marina Silva foi ministra do meio ambiente, houve grande fortalecimento de políticas públicas e ações direcionadas ao meio ambiente. Segundo Rodrigues (2010), além do grande movimento e destaque da EA dentro do nosso país, tivemos destaque internacional, sendo que em 2007, a mesma ministra, recebeu o maior prêmio ambiental oferecido pela ONU, “o Champions of the Earth (Campeões da Terra)”. Segundo esse autor, durante es-

se período e sob a coordenação da ministra, houve a redução de 59% do desmatamento da Amazônia.

De acordo com a UNESCO, no guia elaborado para a Convenção sobre a Diversidade Biológica, o ano de 2010, internacionalmente, é instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Biodiversidade”, afim de “aumentar a consciência sobre a importância da preservação da biodiversidade em todo o mundo”. Entre os seus objetivos, destaco:

\*Aumentar a consciência pública sobre a importância de salvaguardar a biodiversidade para a continuidade da vida na Terra, identificando e combatendo as ameaças subjacentes.

\*Aumentar a consciência sobre a importância dos esforços já empreendidos por governos e comunidades para salvar a biodiversidade, promovendo a participação de todos.

\*Incentivar os povos, organizações e governos a tomarem medidas imediatas necessárias à defesa da perda da biodiversidade.

\*Promover soluções inovadoras para reduzir as ameaças que se abatem sobre a biodiversidade.

\*Estabelecer um diálogo entre os participantes sobre as medidas a serem adotadas após o ano de 2010, garantindo a continuidade segura dos programas desenvolvidos (UNESCO, 2010).

No Brasil, houve movimentos que destacaram 2010 como o Ano da Biodiversidade, entre eles, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que promoveu eventos em seu Museu de Ciências e Tecnologias a respeito do tema.

O que vemos, ao longo dessas quatro décadas, é o reforço da preocupação com o futuro do meio ambiente, tanto em nosso país quanto internacionalmente. Nossos governos vêm criando políticas públicas e programas nacionais de EA, desde o seu ingresso dos sujeitos na educação básica, com a finalidade de promover a tomada de consciência deles com questões relativas à crise ambiental e em como suas ações podem auxiliar a melhora dos problemas enfrentados.

#### **4.2 SULEANDO AS PRÁTICAS A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA**

Há décadas escutamos a necessidade do desenvolvimento de uma educação que tenha como objetivo a preservação do meio ambiente. A qualificação como E-

ducação Ambiental, diz respeito, segundo Loureiro (2006, p. 34) “ao entendimento da vida e da natureza”. Portanto, a EA emerge com o objetivo de modificar a realidade do meio ambiente - em contínua devastação de florestas e bens naturais, poluição, extinção de espécies – quiçá, permitindo a chegada de um futuro sustentável.

Na concepção de Reigota (2005), a EA não é uma prática escolar ou social direcionada à transmissão de conhecimentos sobre ecologia, mas uma educação que busca não só a utilização racional de bens naturais, mas também a participação dos sujeitos nas discussões e decisões sobre a crise ambiental. Para o autor, as práticas de EA devem ser originadas a partir do processo dialógico e democrático entre os sujeitos, para que possam definir coletivamente os planos e ações a serem praticados.

Loureiro (2006) fundamenta-se no pensamento freireano, por isso compreende a EA em uma perspectiva Emancipatória, com viés crítico, popular e transformador, considerando esses conceitos indissociáveis a ela. Dessa maneira, ele compreende que algumas características são inerentes a esta perspectiva, tais como:

- \*busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- \*politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- \*convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental;
- \*preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- \*indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos;
- \*busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade (LOUREIRO, 2005, p. 1476).

Essa visão ampla de EA implica na modificação do meio ambiente através da coletividade, contextualizando-se às práticas sociais, fazendo uma leitura complexa de mundo e de realidade. Compreende ser possível encontrar medidas que transformem o meio social, cultural, histórico e ambiental, partindo da relação dos sujeitos entre si e com o mundo.

Assim, para uma EA Emancipatória, é indispensável que o contexto social e cultural dos sujeitos sirva como ponto de partida para a interação dialógica entre

eles. Como uma prática social, os processos emancipatórios tornam possível a tomada de consciência da cidadania e da importância de sua participação e cooperação para a transformação da realidade. Para Loureiro:

Na perspectiva da *Educação Ambiental transformadora*, a consciência crítica é uma atividade permanente que pressupõe não só a dinâmica dita acima e a capacidade de refletir sobre a condição da existência, mas também a capacidade de fazer com que estejamos aptos a projetar para além desta, em um movimento contínuo de conhecimento da realidade, atuação e superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza (2006, p. 96).

Por isso, é essencial que os sujeitos tenham a possibilidade de refletir e repensar sua realidade, agindo de maneira a contribuir para transformar a sociedade. Neste contexto, a escola e os outros espaços educativos, podem contribuir com a tomada de consciência dos sujeitos ao promoverem movimentos de reflexão sobre a realidade e sobre seu papel perante ela, a fim de que possam agir de forma reflexiva, almejando a transformação de sua história em função das dificuldades que vivencia. Assim, a EA emancipatória torna-se um:

[...] elemento de transformação social, inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. [...] nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (*Op. cit.*, p. 23-24).

Enrique Leff (2006, 2009, 2010a, 2010b) também comunga a perspectiva de uma EA que vise a construção de processos emancipatórios. Para ele, a educação ambiental “se renova no espírito emancipatório que impulsiona uma nova compreensão do mundo, a partir do pensamento da complexidade, da política da diferença e da ética da responsabilidade com a natureza e a sociedade” (2010a, p. 211). A educação ambiental pode possibilitar aos sujeitos a formação do “pensamento crítico, criativo e prospectivo” e a sua capacidade “de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais” (2009, p. 256).

As aproximações aqui feitas entre as perspectivas de Freire e de Leff são analisadas por Loureiro (2005). O autor as considera relevantes e possíveis, já que mesmo com suas singularidades, comungam de perspectivas semelhantes. Loureiro

com sua perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, embasado na teoria da dialética, e Leff aportado nos seus estudos sobre complexidade<sup>3</sup>.

O pensamento complexo e a tradição dialética, principalmente em sua formulação pedagógica freireana, enfatizam a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos transformando a realidade de vida. Está focada na pedagogia do conflito, no princípio da incerteza, como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e políticos de transformação social (LOUREIRO, 2005, p.1483).

Ambos autores compreendem que na EA, em visão ampla, o objetivo principal é levar os sujeitos à tomada de consciência crítica de sua realidade, possibilitando-lhes buscar meios que possam modificá-la, emancipando-os.

A emancipação, aqui, é compreendida como a libertação dos sujeitos dos processos opressores instaurados na sociedade, em que os detentores de poder são aqueles que têm seus direitos respeitados. Ou seja, “entendida não no sentido iluminista de libertar pela razão o ser humano de todos os limites que a existência impõe” (LOUREIRO, 2007, p. 26), mas como modo de sobressair, conscientemente, às imposições sociais que nos alienam e nos mantêm em uma história pré-determinada. Dessa forma, os sujeitos têm a possibilidade de preparar-se para lutar contra esses meios opressores societários. Assim, “a emancipação do Ser é a libertação da palavra e do pensamento para exercer o direito de Ser, que está além das reivindicações por uma distribuição ecológica e uma justiça ambiental” (LEFF, 2006, p.339).

Entretanto, esse processo de emancipação não é compreendido como:

o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e forma de organização societária, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO, 2005, p. 1484).

Sendo assim, ao pensarmos em processos emancipatórios temos que refletir a nossa sociedade e os modelos de dominação aos quais ela está submetida. Reflexão, esta, que analisa desde as influências sofridas em relação aos modelos de vida adotados por nossos cidadãos, em que o consumismo está diretamente rela-

<sup>3</sup> A complexidade para Enrique Leff “reúne a Teoria da Complexidade, a hermenêutica e dialética marxista”, já na compreensão de Edgar Morin a teoria da complexidade reúne “dialética em Heráclito, Hegel e Marx, Teoria dos Sistemas, Teoria da Informação e Cibernética” (LOUREIRO, 2005, p. 1477). Por isso, é importante destacar que a complexidade aqui referida não é a compreendida por Edgar Morin.

cionado, até os termos importados, que simplesmente adotamos, sem a devida compreensão da ideologia imbricada a eles.

A adesão de convicções e princípios descontextualizados em nossas realidades acaba transformando-nos em reféns da hegemonia dos países dominantes. Nossa sociedade, assim, continua desumana e iníqua. Por isso, é importante refletir e questionar a “tendência de adotar concepções homogêneas da realidade, imitando e aplicando modelos científicos, tecnológicos e sociais dos países do Norte para a solução dos problemas ambientais dos países do Sul” (LEFF, 2009, p. 257).

Se nosso objetivo como educadores for é a libertação, isto é, a emancipação dos sujeitos, torna-se necessário que assumamos posturas e práticas que possibilitem a eles a formação e a construção de sua autonomia. Para tanto, como educadores, temos o dever de “*suleá-los*” (FREIRE, 2003) na conquista de sua emancipação.

O termo “*sulear*” é compreendido como orientação, como direção. Paulo Freire emprega essa expressão a partir de Márcio D’Olne Campos, segundo Ana Maria Freire, nas notas explicativas do Livro *Pedagogia da Esperança*. Ela salienta “a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações”, ressaltando a ideia de Campos de que o hemisfério norte é o “criador” e o sul o “imitador” (2003, p. 218)

Márcio D’Olne Campos (1999) questiona o porquê de utilizarmos a expressão nortear quando necessitamos de algum direcionamento, se nos localizamos na parte sul do planeta, isto é, abaixo da linha do Equador. Para ele, o nortear tem real significado acima da linha do Equador, já que o meio de orientação estelar é a Ursa maior/Estrela Polar, localizada no ponto cardeal norte. Assim, indaga todos a pensarem por que utilizamos nortear, se tal constelação não pode ser vista nos países do hemisfério sul. Em tal localização, o meio estelar que orienta-nos é o Cruzeiro do Sul, localizado no ponto cardeal sul.

O autor reflete a respeito dos termos que utilizamos “importados” da parte norte do planeta e não refletidos aqui antes de os aplicarmos. Assim, o nortear carrega a ideologia da superioridade e da dominância do Norte do planeta perante o Sul:

importou-se o que é conceitual no Norte mas a representação conceitual não tornou-se, no Sul, assimilável ao seu objetivo. O conceito e a regra prática de lá foram postos entre aspas como representação simbólica inutili-

zando aqui a utilização do Norte e reforçando o caráter ideológico de dominação (*Op cit.*, p.53).

Ana Maria Freire, ao compreender e comparar os sentidos de nortear e sulear questiona-nos:

“virar as costas” ou virar “de costas” ou nos deixar de costas para o Cruzeiro do Sul – [...] símbolo brasileiro, ponto de referência para nós – não seria uma atitude de indiferença, de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas? (2003, p.218)

Dar “as costas” ao Cruzeiro do Sul seria ignorar o potencial de orientação e discernimento da população localização abaixo da linha do Equador, seria assumir que somos meros reprodutores de informações e de que somos totalmente despreparados para assumirmos nossa libertação. Assim, continuaríamos submissos e dependentes, distantes da nossa liberdade.

Sulear, então, “significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação”, assim “implica assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível” (ADAMS, 2010, p. 386).

Paulo Freire (2003) utiliza “sulear” no sentido de que para auxiliarmos e orientarmos os sujeitos no processo de sua libertação e na construção de um novo mundo – sem tantas diferenças econômico-sociais - é necessário que tenhamos a compreensão da leitura que estes fazem do mundo e da realidade. Precisamos conhecê-la, compreendê-la e discuti-la para que, “familiarizados com sua leitura de mundo” (*Ibid.*, 2003, p. 24), possamos fazer as intervenções coletivas pertinentes. Por isso, é necessário que rompamos com alguns ideais importados que orientam nossa realidade, assumindo uma posição autônoma, lembrando-nos de que não somos mais colônia, somos independentes e capazes de construirmos um novo mundo para vivermos e convivermos.

### 4.3 COMPREENDENDO AS POSSIBILIDADES A PARTIR DA DIALÉTICA DA DENÚNCIA E DO ANÚNCIO

A Educação Ambiental foi uma das alternativas encontradas para amenizar e auxiliar a resolução dos problemas ambientais enfrentados por nossa sociedade. À escola, vem-se atribuindo a tarefa de sensibilização, educação e conscientização ambiental. Aos educadores, vem-se propondo que auxiliem seus educandos na tomada de consciência de sua função social e ambiental a partir de suas práticas. Então, caberia aos educadores fazer a mediação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a contextualização destes com as problemáticas ambientais, dando-lhes espaços e condições de discutir esses temas, *denunciando* e *anunciando* alternativas, inicialmente, nas comunidades das quais fazem parte.

Dessa maneira, a Escola é uma das instituições que pode desenvolver, a partir de suas práticas, as possibilidades de transformação desse mundo caótico em que vivemos. Possibilidades que visam, inicialmente, mudanças dentro da escola e do contexto em que está inserida, de acordo com as necessidades encontradas e consideradas relevantes pela comunidade escolar.

Essas práticas escolares podem possibilitar “aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais” ao longo de sua formação, além de desafiá-los “a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000b, p.92). Assim, intencional e criticamente, os educadores podem ajudar os educandos a refletir sua existência, enquanto sujeitos, e em como ela pode auxiliar na lutar contra os processos de desumanização a que são e/ou estão submetidos.

As possibilidades práticas não se constituem apenas pelas práticas docentes, mas também pelos testemunhos que o educador demonstra. Se ele tem como propósito a luta contra a visão determinista da sociedade, não pode responder, quando questionado, que a realidade é assim mesmo. Se sua compreensão é de uma educação para emancipação, ele precisa demonstrar sua indignação contra a tirania política enraizada em nossa sociedade. Ele precisa propor reflexões que, conjuntamente a seus educandos, possam tornar-se possibilidades a serem praticadas para o início e continuidade das mudanças necessárias.

Assim, o que torna essa prática possível, primeiramente, é o compromisso dos educadores contra todas as formas de alienação, estaticidade e imutabilidade



da realidade. O educador, ao invés de concordar com a visão fatalista da realidade, a problematiza - problematização que carrega consigo a intenção de levar os sujeitos à tomada de consciência de que, como seres históricos, têm a capacidade de “avaliar, de comparar, de escolher, de decidir, e, finalmente, de intervir no mundo” (*Ibid.*, 2000b, p.58).

Para que essas intervenções se concretizem é imprescindível, também, que a política escolar vislumbre mudanças societárias, compreendendo que a partir de processos coletivos temos maior possibilidade de alcançar as transformações que desejamos em outros espaços sociais além-escola.

De qualquer maneira, o professor que acredita ser possível a transformação da realidade precisa estar disposto a lutar por ela, precisa manter a esperança e acreditar que seus educandos são sujeitos capazes de nela intervir e modificar, mesmo quando a política escolar não preserve a emancipação dos sujeitos e a transformação do contexto desumano. O professor que visa a libertação e a construção de uma sociedade menos injusta e iníqua deve compreender que: “Sonhar com esse mundo, *feito de utopias*, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo” (*Ibid.*, 2000b, p131, grifo meu).

Essa luta deve acontecer em todo e qualquer local que compreenda a realidade e o futuro como algo estagnado. Portanto, educadores progressistas precisam compreender que a mudança não é simples nem fácil, mas que urge e é possível.

Essas possibilidades, para Herbert (2010), são ideias, ações, práticas, decisões, escolhas, intervenções na realidade, que precisam ser criadas a partir da problematização dos sujeitos e suas relações com o mundo e com os outros seres, que vislumbram a transformação do homem e do mundo. São também movimentos esperançosos, com crença na utopia de uma sociedade mais justa e igualitária, por isso denuncia o que está errado, revelando alternativas para a melhoria do que foi apontado.

As possibilidades, então, são compreendidas a partir de uma visão utópica da realidade, que se funde na dialética de Freire (2000a) de “denúncia e anúncio”. Denunciam-se as situações desumanizantes, os problemas ambientais enfrentados, mas anunciam-se possibilidades, maneiras, ações e intervenções que podem auxiliar a modificação da realidade. A realidade, nessa perspectiva, é compreendida co-

mo algo que *não é*, mas *está sendo* e se *está sendo*, no futuro, pode ser diferente. Assim, repensar a realidade

[...] implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, *denunciando-a, anuncia* um mundo melhor (*Id.*, 2000b, p. 118-119, grifo do autor).

Por não ser inexorável e estático, o mundo pode ser modificado. Portanto, a visão fatalista e determinista da realidade deve ser problematizada e superada.

Para Bloch (2005, p. 229), as possibilidades significam o poder de realizar algo de maneira diferente, isto é, “o poder-ser-diferente” que “divide-se em poder-fazer-diferente e poder-tornar-se-diferente”. As possibilidades não são alusões, são meios com poder de alteração daquilo que se quer transformar. Sendo assim, o autor (2005, p. 230) diz-nos que:

A possibilidade como potencialidade objetiva constitui o poder-tornar-se-diferente, não o anulável, mas o direcionável, o *re-determinável* em todas as determinações. [...] Logo a categoria objetal “possibilidade” revela-se também predominantemente como aquilo que ela não pode ser por si mesma, mas sim pela intervenção promotora dos seres humanos naquilo que ainda pode ser mudado: como possível *conceito de salvação* (grifo do autor).

As possibilidades são também a nossa esperança e utopia de fazer com que o presente seja diferente e melhor do que o presente. Utopia possível porque “não é uma fantasia, mas a mobilização do real para o possível através do pensamento, da palavra e da ação social” (LEFF, 2010a, p. 230).

Se quisermos um futuro sustentável, precisamos, coletivamente, denunciar as culturas e problemas delas provenientes, encontrados no presente, refletirmos e analisá-las criticamente, anunciando com novas posturas e ações meios de transformarmos o presente contínuo que vivemos. “Deste modo, o possível a partir do real se constrói pelo socialmente possível, pela construção da utopia como um pensável, que, por seu acordo com o real possível, mobiliza a ação social para sua potencialidade possível” (*Ibid.*, p. 230).

Com a compreensão de que a realidade, o futuro e mundo não são estáticos, mas passíveis de transformação, é possível acreditar que podem e devem ser diferentes. Para isso, o sonho e as ações devem ser coletivos, permeados pela consciência crítica e pela intenção transformadora da realidade em busca do “inédito-

viável” (FREIRE, 2010b). Inédito-viável por ser “o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada” pelas possibilidades construídas, refletidas e colocadas em prática coletivamente (NITA FREIRE, 2010, p. 225).

Portanto, as Escolas são instituições com muito potencial de construção, a partir dos processos dialógicos com suas comunidades escolares, de possibilidades. Nesses espaços, é possível que se estabeleçam discussões coletivas, em que identifiquem as situações desumanizantes, as problemáticas enfrentadas. A partir dessa identificação torna-se absolutamente possível, oportunizar que os sujeitos reflitam e reconheçam de que maneiras têm contribuído com tais situações. Partindo do movimento de reflexão, fazê-los pensar nas intervenções que podem ser tomadas e iniciar a ação do que foi planejado, praticando os inéditos-viáveis, as utopias, as possibilidades.

A escola deve constituir-se em laboratório do novo pensamento, para aprender a formular desejos de possíveis e a realizá-los, a forjar uma ética da outridade e a ensaiar o diálogo de saberes, a brincar com as palavras e a inventar novos sentidos para elas, a lançá-las ao vento como pombos-correio para novos mundos de vida, para que a esperança renasça e se torne vida (LEFF, 2010a, p. 248).

As possibilidades são construídas, então, a partir da heterogenia de opiniões, da prática democrática, do respeito às diferenças, do consenso crítico para o bem comum, do diálogo de saberes, já que cada sujeito carrega consigo suas concepções e compreensões.

O diálogo de saberes é um diálogo entre seres marcados pela diversidade do ser e do saber, por uma outridade que não é absorvida na condição humana genérica [...] mas que vive e se fertiliza no encontro de seres culturalmente diferenciados: de seres constituídos por saberes que não se reduzem ao conhecimento objetivo, mas que remetem à justiça para o outro (*ibid.*, 2010a, p.123).

Dessa maneira, o diálogo deve ser o princípio das práticas para que elas possam tornar-se possibilidades de transformação. Transformações essas que constroem novos saberes, obtidos não pela transmissão de conteúdos, mas pela partilha de conhecimentos sobre o meio ambiente – de vida, experiência, conceituais, teóricos - trazidos por cada um dos sujeitos que dele participa. Portanto:

O diálogo de saberes é um encontro criativo que abre suas portas para a autonomia do ser que se rebela contra o aprisionamento da subjetividade na homogeneidade e na universalidade do mundo, contra o a priori racional e o

entendimento de uma existência para si, que globalizam e engolem a diversidade do ser no forçamento de uma unidade do mundo (*Id.*, 2009, p.246).

Esses saberes são denominados por Leff (2006, 2009, 2010a, 2010b, 2010c), de “saberes ambientais”. Saberes que emanam de processos participativos críticos, éticos e dialógicos, que levam em consideração “desde os níveis mais altos de abstração conceitual até os níveis do saber prático e cotidiano onde se expressam suas estratégias e práticas” (*Id.*, 2009, p. 152), que buscam a mudança e a transformação social a partir da luta dos sujeitos pela garantia de seus direitos, com a finalidade da construção de um mundo mais igualitário e justo.

O saber ambiental é constituído a partir do diálogo de saberes originado “no encontro do ser com um ser-Outro, a partir de suas diferenças, no horizonte infinito que anuncia um futuro não projetável, não previsível, talvez inefável, porém realizável” (*Id.*, 2010a, p. 123).

Assim, é possível acreditar que a construção do saber ambiental pode contribuir com o fortalecimento dos processos emancipatórios que procuram criar possibilidades de intervenção e transformação da realidade. Ele constitui-se, dessa forma, como uma utopia de que o mundo é exorável, passível de mudanças. Mudanças que se constituem a partir dos movimentos educativos escolares, das ONGs, das comunidades, entre outros espaços, a fim de que a sustentabilidade, utópica, possa ser conquistada.

#### **4.4 A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

“É através da conscientização que os sujeitos assumem um compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (FREITAS, 2010, p. 88).

Para se pensar em desenvolver a consciência ambiental a partir do trabalho escolar, primeiramente, é necessário que pensemos de que maneira a comunidade escolar e suas práticas estão envolvidas com a crise ambiental.

Esta crise se apresenta a nós como um limite no real que re-significa e re-orienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da

vida; *limite* da pobreza e da desigualdade social (LEFF, 2010c, p. 15-16, grifo do autor).

Crise que nos levou a chegar “ao ponto de colocar em risco não apenas a biodiversidade do planeta, mas a vida humana, e junto com ela, algo essencial da vida humana, o sentido da vida” (LEFF, 2010a, p. 82-83). Por isso, refletir sobre as consequências dela, através das práticas educativas, torna-se imprescindível na construção de uma consciência ambiental.

Ainda se faz presente, como há anos foram analisadas por Freire e continuam sendo discutidas, práticas escolares “bancárias” (FREIRE, 2010), desvinculadas da formação do pensamento crítico dos sujeitos. “Bancárias” porque:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (*Id.*, p. 66).

Em certa medida, os educandos ainda são tratados como meros reprodutores do que lhes foi ensinado e pouco importa aos educadores o que e se aprenderam. Os educandos continuam sendo vistos desvinculados da sua realidade, esquecendo-se que ela é indissociável a eles. Os professores ainda pensam que o conhecimento pode ser transmitido, transferido.

Assim, falar em consciência ambiental deve passar por uma reflexão a respeito de qual educação estamos oferecendo e o que pretendemos atingir com ela. Não é possível sonhar com a transformação da sociedade e da realidade ambiental se continuamos encarando nossos educandos como meros receptores de conhecimento. Se sonhamos com a transformação social, precisamos ser agentes preocupados em auxiliar a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade. Se quisermos protagonistas sociais, não podemos estar colaborando com a formação de espectadores.

A educação deve possibilitar a formação ética, crítica e consciente dos sujeitos, auxiliando-os no processo de construção de sua emancipação e na conquista de sua dignidade na sociedade desumana e desigual instaurada, em que poucos detêm o poder<sup>4</sup>. Ela deve mostrar aos educandos que viver em democracia significa

---

<sup>4</sup> 10% da população brasileira detêm cerca de 90% do poder econômico. Segundo <http://hdr.undp.org/es/> o índice de Desarrollo Humano brasileiro, ajustado por la igualdad (ajusta el

respeitar os direitos de seus semelhantes, mas também de ter os seus direitos respeitados e, se preciso for, lutar para assegurá-los.

Pensando dessa maneira, é necessário propiciar aos educandos uma educação que dê a possibilidade de escolha do seu próprio caminho (FREIRE, 1979). Para isso, é preciso rever o que fazemos em sala de aula e nos questionarmos: será que o ensino de conteúdos desvinculados da realidade e das aflições cotidianas de meus educandos colabora com a formação de sua consciência crítica? Até que ponto meu trabalho docente leva os educandos a refletirem sobre as mudanças societárias que dependem de suas ações no presente e no futuro? Minha ação docente visa a formação integral dos educandos? Como, a partir da minha prática, auxilio meu educando à tomada de consciência de seu papel como cidadão na sociedade?

Freire (*Op. cit.*) compreende a Educação como um ato crítico. Ele não acredita que o ensino, como depósito de conteúdos, possa provocar a compreensão crítica da realidade, afirmando que:

o processo de ensinar – no qual o ensinante desafia o educando a *aprender* o objeto para aprendê-lo em suas relações - implica o exercício da percepção crítica, de suas razões de ser. [...] Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto (*Ibid.*, 2010, p.58).

Freire (*Op. cit.*), em contrapartida à educação bancária, propõe uma “Educação Libertadora”. Educação, esta, em que os educandos são encarados como sujeitos capazes de construir uma nova realidade a partir da sua problematização, do diálogo com seus semelhantes e da partilha de saberes entre eles. Educação que,

[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (*Id.*, 2010, p. 83).

---

IDH según la desigualdad en la distribución de las dimensiones entre la población. El IDH-D da cuenta de las desigualdades en las dimensiones del IDH “descontando” el valor promedio de cada dimensión según su nivel de desigualdad. El IDH-D será idéntico al IDH si no existe desigualdad entre las personas, pero desciende por debajo del IDH a medida que aumenta la desigualdad. En este sentido, el IDH-D es el nivel real de desarrollo humano (considerando su desigualdad), mientras que el IDH puede considerarse como un índice de desarrollo humano “potencial” (o el nivel máximo del IDH-D) que podría lograrse de no haber desigualdad. La “pérdida” en desarrollo humano potencial debido a la desigualdad está dada por la diferencia entre el IDH y el IDH-D y puede expresarse en términos porcentuales.) é de 0,509.

Compreendendo, assim, a educação como uma prática intencional, que visa a (trans) formação dos sujeitos e de sua realidade, nós educadores temos a incumbência de definir qual formação pretendemos oferecer aos educandos. Por conseguinte, se quisermos formar sujeitos críticos e conscientes, é necessário que nossa prática possibilite a eles o exercício crescente de sua criticidade.

Perante essas considerações, é preciso refletir sobre o que é consciência crítica e como desenvolvê-la. Será que como educadores somos capazes de conscientizar alguém? Se conscientizamos, de que maneiras conseguimos tal feito? Se não conscientizamos, de que maneira contribuimos para que nossos educandos possam desenvolver criticidade?

A conscientização é um processo pessoal, já que ninguém tem o poder de conscientizar outrem, cada sujeito é responsável pela formação de sua consciência. Todavia, isso não significa dizer que seja um processo individualista, porque a partir do convívio, da escuta e do diálogo com seus semelhantes e do exercício de sua criticidade é que os sujeitos (trans) formam sua consciência. Assim, pode-se cointungar da afirmação de Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*: “ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (2010, p. 15), já que ela ocorre a partir da relação e da interação crítica e reflexiva dos sujeitos com seus semelhantes, e pode ser influenciada pelo pensar coletivo.

O processo de conscientização inicia-se a partir da tomada de consciência. Ao tomar consciência, os sujeitos podem ou não exercer a ação transformadora, isso vai depender do processo de reflexão-ação que os mesmos exercerem a partir daquilo que tomaram consciência. Exemplificando, de nada adianta saber, isto é, tomar consciência de que a água é um bem natural escasso e continuar a utilizá-la de maneira exorbitante. Toma-se consciência do problema, mas ao continuar agindo de maneira inadequada demonstra-se que não houve conscientização. Para tornar-se conscientização é importante que, ao tomarmos consciência, apreendamos e problematizemos a realidade e, a partir do movimento de ação-reflexão-ação sobre ela, assumamos nosso papel de sujeitos, posicionando-nos crítica e conscientemente a fim de transformá-la.

A conscientização “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1979, p.15). Por isso, é importante que reflitam criticamente sobre sua realidade, sobre os males, desigualdades e opressões

que os cercam, para que possam modificar essas situações desumanizantes. Sendo assim:

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto.  
Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la (*Id.*, p. 19).

O processo de conscientização é imprescindível quando pensamos em transformação da realidade ambiental. Lago (1986) e Morin (1999) primam pela importância de uma consciência ambiental dos seres humanos para que possamos iniciar a mudança caótica em que o mundo adentra. Essa consciência precisa vir acompanhada de senso crítico perante a realidade social, econômica, histórica e ambiental vivenciada, para que se possa transformar o presente e vislumbrar outro futuro, sem se cometer os mesmos erros e acomodações do passado.

Para Oliveira & Oliveira (1981, p. 33) “consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos”. Por meio da tomada de consciência, os sujeitos compreendem a relação dialógica como um processo crítico de levantamento de hipóteses, mediante os problemas e suas possíveis soluções, a partir de práticas coletivas que reforcem um processo democrático. Ou seja, Lago (1986, p. 45) nos diz que a consciência ambiental é manifestada “por ação crítica em relação a situações específicas ou mais gerais, no que concerne aos impactos antropogênicos sobre a natureza”. Ela necessita da consciência humana de que suas ações atingem diretamente o meio ambiente, além da compreensão de que o consumismo e o utilitarismo o afetam diretamente, seja pela poluição, pela devastação e pelos danos pessoais que causam.

Consciência de que é necessário tomar atitudes consideradas ecologicamente corretas, que visem o bem estar do futuro do planeta, contribuindo com a sustentabilidade. Assim, reflexões sobre os problemas enfrentados no presente e nas conseqüências ao futuro, podem gerar críticas de suas ações, posturas e atitudes, com o fim de que novas práticas, consideradas “sustentáveis”, tornem-se uma nova cultura de viver.



Essa tomada de consciência seria o ponto de partida para os seres viverem como “sujeitos ecológicos” (Carvalho, 2008a). Sujeitos estes que procuram manter hábitos, “valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados” (*Op. cit.*, p. 23), vivendo de maneira harmônica com o meio ambiente e com as demais espécies que o cercam.

Sendo assim, considera-se que os docentes podem ser agentes na formação da consciência dos educandos ao desafiá-los e instigá-los a pensar criticamente sua função social, ao vincularem seus conhecimentos aos eventos e problemas da realidade desses sujeitos em formação, vinculando-os aos conhecimentos culturais trazidos pelos educandos à sala de aula, de suas múltiplas experiências. Ao promover o diálogo entre os educandos que vem de diferentes espaços e realidades – já que se acredita que a sala de aula é um cenário que apresenta atores sociais com diferentes anseios, concepções, opiniões – é possível levá-los a refletirem sobre as diferentes posições e compreensões da turma. O professor pode possibilitar que cada educando veja as diferenças e semelhanças entre as muitas realidades, fazendo com que repensem suas atitudes e ações perante elas. Também se pode contribuir com a criticidade desses sujeitos, já que a partir da escuta, do diálogo, do exercício do respeito mútuo é possível que muitos revejam e mudem seus atos.

## 5. METODOLOGIA

Compreendendo a pesquisa como um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (DEMO, 2006, p. 34), a abordagem metodológica considerada mais adequada e coerente com os objetivos traçados nessa dissertação é a Pesquisa Qualitativa, porque

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. [...] Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (SILVA & MENEZES, 2001, p. 20).

Mantendo a coerência com as pretensões e concepções do grupo de educadores participantes, essa pesquisa teve cunho de natureza aplicada, pois pretendia “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos [...] e interesses locais” (*Ibid.*, 2001, p. 20).

Ela é embasada pelos pressupostos de emancipação de sujeitos e transformação da realidade. Assim, visa a transformação social a partir da relação dialógica e do exercício da cidadania dos indivíduos, tendo como ponto de partida o contexto cultural em que estão inseridos, sendo então uma prática social.

Por isso, foi feita a aplicação de uma Pesquisa-ação (PA), que se dedica a encontrar ações, traçadas por pesquisador e pesquisados, que poderão ser praticadas a fim de transformar a realidade e os problemas enfrentados.

Para Thiollent (1999, p. 83):

Além da participação dos investigadores, a PA supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. Que tipo de ação? Em geral, trata-se de uma ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada.

A partir da discussão sobre as problemáticas enfrentadas no cotidiano dos pesquisados, o pesquisador leva-os ao movimento de reflexão sobre o que está ou foi feito a respeito até o determinado momento, procurando encontrar a partir do diálogo e de discussões, juntamente a eles, posturas, ações, atitudes, que podem ser praticadas a fim de que ocorra a solução dessas adversidades. Os pesquisados

são atores que podem orientar as ações, não dependendo apenas do pesquisador, que se torna um mediador do processo de tomada de decisões pelo grupo. Segundo Boterf (1999, p. 73):

A PA consiste num processo educativo. Ao participar do próprio processo da pesquisa e da discussão permanente dos resultados obtidos, os pesquisados podem adquirir um conhecimento mais objetivo de sua situação, assim como analisar com maior precisão os seus problemas, descobrir os recursos de que dispõem e formular ações pertinentes.

Sendo a PA um processo educativo, tem a possibilidade de proporcionar tanto ao pesquisador quanto aos pesquisados aprendizagens através dos movimentos de reflexão e ação necessários, previamente, às tomadas de decisões grupais. As decisões grupais e as ações praticadas servem como embasamento para a construção de conhecimentos para o campo educativo. Assim:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2003, p. 75).

Além disso, por objetivar a procura e a prática de ações para intervenção em situações concretas e em problemas muitas vezes enfrentados em outras instituições educativas, seus resultados poderiam contribuir como alternativas a outras realidades, não se restringindo apenas àquela pesquisada.

Na PA há “uma dimensão conscientizadora. Na investigação [...] elementos de tomada de consciência são levados em consideração nas próprias situações investigadas” (*Ibid.*, 2003, p. 75-76). Por isso, é possível sua aproximação a uma perspectiva emancipatória de educação.

Nessa pesquisa, especificamente, acredita-se que o uso da PA auxiliará na identificação das práticas de EA já utilizadas pela escola, nos problemas referentes à EA que necessitam ser pesquisados e trabalhados juntamente com a comunidade escolar, delineando-se possíveis ações a serem praticadas com e por ela, identificando a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos no processo.

## 5.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA

A partir dos encontros realizados entre os meses de outubro a dezembro de 2010, foram traçadas com o grupo algumas medidas para serem colocadas em prática no ano posterior.

O projeto foi aplicado durante o ano letivo de 2011, quando houve encontros sistemáticos a cada quinze dias entre o grupo, a fim de que as ações necessárias fossem praticadas, passando por um movimento prévio de reflexão e discussão sobre aquilo que desejávamos alcançar e/ou transformar dentro da escola através dos movimentos da sua comunidade.

Pelos diálogos instaurados, chegamos ao consenso de que os primeiros movimentos do ano letivo, referentes ao projeto, deveriam ser através de palestras ou outros meios expositivos que permitissem o diálogo de todos os participantes, proporcionando aos educandos e comunidade escolar o reconhecimento da importância de repensarem suas ações perante o meio ambiente, auxiliando-os na tomada de consciência de que sua participação é imprescindível para que tenhamos menos prejuízos ambientais ao longo do tempo.

O projeto foi desenvolvido a partir das reflexões e consensos surgidos pelos encontros realizados e movimentos praticados, adequando-se às necessidades surgidas ao longo do período, para que os objetivos propostos e almejados pudessem ser alcançados.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados os chamados por Barbosa & Hess (2010) “diários de pesquisa”. Primeiramente, um diário coletivo no qual o grupo fez anotações das metas, reflexões, empecilhos, discussões, possibilidades que surgiram no princípio do projeto. Após os primeiros encontros, adotamos diários individuais, em que cada participante foi convidado a assumir-se como pesquisador, fazendo seus próprios registros a partir dos movimentos praticados e dos encontros e/ou das ações executadas, que serviram de apoio à análise de dados realizada.

De acordo com esses autores (2010, p. 73), o “Diário de Pesquisa”

[..] facilita o retorno às anotações com a possibilidade de menor confusão e embaralhamento. A vantagem dos diários é exatamente possibilitar o registro, a organização e o acesso inteligente às nossas anotações [...], reordená-las e apropriar-se delas conforme o interesse.

Com os diários foi possível analisar e comparar as anotações iniciais e finais dos professores, verificando ao longo do processo dos registros a mudança ou a confirmação de seus posicionamentos, metas e utopias enquanto educadores.

Os diários, como documentos de pesquisa, são considerados por Zabalza (2004, p.27-28, grifo do autor) como “recursos valiosos de “pesquisa-ação””, através do qual “os sujeitos tornam-se cada vez mais conscientes de seus atos”, aprofundando-se na “compreensão do significado das ações”, possibilitando as tomadas de decisões e iniciativas das mudanças que se identifiquem necessárias.

Através das escritas nos diários foi possível, sempre que necessário, retroceder às anotações, podendo verificar, ao longo da pesquisa, se os objetivos traçados estavam sendo alcançados, se surgiram possibilidades e como elas nos auxiliaram na transformação do problema que queríamos transformar, quais as dificuldades e as limitações enfrentadas e de como agimos perante elas. Assim como Zabalza (2004, p. 16), acredita-se que “a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos”. Portanto, os diários serviram como acompanhamento da evolução do projeto.

O uso diário com o grupo teve três momentos: no primeiro, a escrita foi em um diário coletivo e serviu para organizarmos no ano de 2010 as ações que gostaríamos de colocar em prática no ano posterior; no segundo, os educadores foram convidados à escrita em um diário individual, com o combinado de ali anotar todas as reflexões, lembranças e questionamentos que surgissem ao longo das aulas, dos encontros e das ações do projeto; o terceiro momento surgiu a partir da minha inquietação enquanto pesquisadora, que necessita de dados para concluir sua pesquisa, pois sem um pouco de diretividade os preciosos diálogos que tínhamos nas reuniões acabavam não sendo ali registrados.

Assim, começamos a estipular questionamentos, em cada encontro, a serem registrados nos diários individuais. Primeiramente, discutimos as ações ou os problemas enfrentados ao longo do projeto, algumas vezes realizamos leituras e discussões a respeito e, assim, os questionamentos foram sendo construídos e respondidos pelo grupo. É importante ressaltar que nem todos os integrantes responderam a todas as questões, já que, por vezes, o grupo não estava completo.

Ao final da pesquisa, no início da separação dos excertos e da categorização dos mesmos, foi muito significativo e rico o que encontrei. Surpreendi-me, emocio-

nei-me, refleti e com um novo olhar compreendi que cada sujeito – educadores e educandos, nesse caso - trazem consigo sua bagagem de experiências e vivências e, ao realizar seus registros, elas o acompanham. Por isso, a riqueza vem das singularidades de cada um deles e, ao mesmo tempo, daquilo que construímos durante esse período como grupo e companheiros que ansiavam e ainda anseiam um mesmo objetivo: a conscientização ambiental.

## 5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Ensino Médio da cidade de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre.

Participaram da pesquisa, inicialmente<sup>5</sup>, três educadoras. Duas delas idealizadoras de um projeto sobre Educação Ambiental, realizado na escola anteriormente. Na segunda reunião<sup>6</sup>, o grupo passou a ser composto por quatro educadoras.

Em 2011, nos primeiros encontros realizados<sup>7</sup>, o grupo consolidou-se e passou a ser composto por nove educadores, com formações distintas: uma mestra em Biologia e professora de Ciências Naturais e Biologia; uma especialista em Química, professora da mesma disciplina de formação e Ciências Naturais; uma especialista em História e professora das disciplinas de História e Sociologia; uma graduada em Letras, professora de Língua Portuguesa; uma graduada em Matemática, mas professora de Química nessa escola; um especialista em Física e professor da mesma disciplina; uma Pedagoga, professora de uma turma das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; uma graduada em Química e professora da mesma disciplina; e eu, Bióloga e professora de uma turma das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mestranda que optou por fazer a pesquisa e a construção da presente dissertação a partir das práticas desse grupo de professores e de suas práticas.

Ao longo da dissertação apareceram testemunhos e depoimentos desses educadores e, para manter seu anonimato, foi necessária a escolha de codinomes.

---

<sup>5</sup> Primeira reunião, realizada em 1º/10/2010 (TURQUESA, Diário de pesquisa coletivo, 2010).

<sup>6</sup> Realizada em 12/11/2010 (TURQUESA, Diário de pesquisa coletivo, 2010).

<sup>7</sup> Nos dias 18/03 e 1º/04/2011 (TURQUESA, Diário de pesquisa individual, 2011).

Cada componente do grupo escolheu seu codinome. Muitas foram as alternativas, mas, em consenso, o grupo optou por ser identificado por cores<sup>8</sup>.

As cores escolhidas pelos educadores são: **ROSA, AZUL, LILÁS, ROXO, VERDE, VERMELHO, DOURADO, AMARELO** e **TURQUESA**. Contudo, a educadora cuja cor é amarelo acabou não entregando seu diário para análise final dos dados, até por que não participou dos últimos encontros por ter seu horário modificado. Portanto, fiz a opção de utilizar apenas os dados dos educadores que participaram integralmente dos nossos encontros.

### 5.3 ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para a análise e interpretação dos dados obtidos através dos diários de pesquisa coletivo e individuais foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como

o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 112).

Sendo assim, o primeiro procedimento a ser tomado é a leitura exploratória do que se quer analisar - textos, dados coletados - que os autores chamam de “*corpus*”, pois “representa uma multiplicidade de vozes se manifestando nos discursos investigados” (*Ibid.*, p.113).

Durante a leitura, é importante ir grifando todas as escritas que forem consideradas relevantes para a análise requerida, isto é, que sejam significativos àquilo que se pretende examinar, contribuindo com o trabalho a ser desenvolvido – a pesquisa, neste caso. Destarte, “O pesquisador precisa estar consciente de que, ao examinar e a analisar seu “*corpus*”, é influenciado por todo esse conjunto de vozes, ainda que sempre fazendo suas leituras a partir de seus próprios referenciais” (*Ibid.*, p. 113, grifo do autor).

---

<sup>8</sup> As cores escolhidas pelos educadores estão na ordem correspondente à formação, descrita no parágrafo anterior.

Ainda de acordo com os autores, essa primeira leitura em que se separam fragmentos dos textos deve ser realizada “a partir de uma perspectiva teórica”, já que “é impossível ler e interpretar sem ela” (*Ibid.*, p. 15). Os fragmentos grifados estão, de alguma maneira, ligados com o aporte teórico do leitor e diretamente relacionados com aquilo que ele procura em sua pesquisa para, posteriormente, analisar e poder fazer uma releitura.

O próximo passo é fazer a separação desses fragmentos, isto é, uma “*destruição*” (*Ibid.*, p. 114) dos textos. Relendo-os, verifica-se qual o teor expresso em cada um deles, para que se possa organizá-los de acordo com sua uniformidade, chamada de “*unitarização*”.

O pesquisador, no processo de unitarização, precisa estar constantemente atento à validade das unidades que produz. Os objetivos da investigação, o problema e as questões de pesquisa ajudam a construir essa validade. Serão unidades válidas para uma pesquisa aquelas que afirmem algo em relação ao objeto da investigação. Somente necessitam ser unitarizadas informações dos textos do “corpus” que sejam válidas ou pertinentes ao objeto de pesquisa (*Ibid.*, p. 15).

A partir do movimento da unitarização, os fragmentos similares em sua constituição devem ser agrupados em categorias específicas, processo de “*Categorização*” (*Ibid.*, p. 116), que devem ser nomeadas em conformidade ao cerne das unidades que as compõem.

Assim, categorias podem ser concebidas como aspectos ou dimensões importantes de um fenômeno que o pesquisador decide destacar quando trabalha esse fenômeno. São opções e construções do pesquisador, valorizando determinados aspectos em detrimento de outros. [...] (*Ibid.*, p. 117).

As categorias podem ser classificadas como: *a priori*, em que “o pesquisador deriva suas categorias de seus pressupostos teóricos”; ou *emergentes*, em que “o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa” (*Ibid.*, 117).

Após o processo de *categorização*, chegamos ao momento de *descrição* e de *interpretação* desses dados. Ao descrevê-los, deve-se

[...] apresentar elementos importantes do objeto de pesquisa. Para este fim utiliza-se das categorias e subcategorias da análise, tendendo a permanecer num âmbito concreto dos fenômenos, ou seja, numa aproximação com a



realidade empírica. É importante superar descrições superficiais, procurando-se atingir descrições densas dos fenômenos investigativos (*Ibid.*, p. 124).

Concomitante à descrição, segundo os autores, ocorre a interpretação. “Nesse sentido, interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma. [...] é teorizar sobre o objeto de pesquisa. É tentar explicá-lo [...] (*Ibid.*, p. 124-125).”

O processo final da ATD gera, então, novas produções, criadas a partir de uma reflexão crítica profunda, ampliando aquilo que foi analisado. Essas novas produções, os *metatextos*, constituem o último passo da análise textual discursiva, chamado de *comunicação*, pois interpreta e teoriza o que foi possível construir a partir da análise crítica dos fragmentos, sendo uma releitura do pesquisador que os analisou.

## **6. O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE AS APRENDIZAGENS E A COMUNICAÇÃO**

A construção de uma dissertação inicia-se com a escrita de um projeto de pesquisa, em que as intenções do pesquisador são traçadas tendo em vista o problema de pesquisa que se destina a desenvolver.

Entre o projeto e a dissertação final, há um caminho longo, de inúmeras leituras, de procura de referencial teórico, de coletas e análise de dados, de escrita, de releituras. Apesar de ser uma caminhada longa, o tempo esgota-se rapidamente, já que temos um limite de tempo para sua conclusão.

Assim, esse capítulo destina-se a expor a historicidade do grupo constituído pelos sujeitos da pesquisa e o início da unitarização da análise dos dados produzidos e registrados por eles nos diários de pesquisa individuais e coletivo.

### **6.1 HISTORICIDADE DO GRUPO**

Desde o segundo semestre de 2009, um grupo de professores sentiu a necessidade de encontros que pudessem “sulear” (FREIRE, 2003) discussões visando alternativas de trabalho na escola/sala de aula sobre educação ambiental e sustentabilidade.

No início, esse grupo esteve constituído por três professores. Estes, aproveitavam as reuniões de formação pedagógica bimestrais, em que tinham a oportunidade de sentarem-se juntos e conversar a respeito de questões relacionadas a práticas de educação ambiental na escola. Nesses encontros, eram discutidos os problemas e as necessidades que observavam no contexto escolar. Essas discussões fizeram com que esses professores produzissem um projeto de Educação Ambiental, intitulado Sustentabilidade, para ser aplicado na escola (Anexo B).

Em abril de 2010, na primeira reunião pedagógica do ano, a intenção do projeto foi divulgada, informalmente, ao restante dos professores e à direção da escola. Com essa divulgação, o grupo pretendia conquistar novos participantes que se engajassem no trabalho sobre Educação Ambiental na escola, o que realmente aconteceu. O grupo passou de três para vinte integrantes que também acreditavam ser

importante e relevante o trabalho sobre as problemáticas ambientais instauradas em sala de aula, promovendo o engajamento dos educandos com a causa. Mas, por uma série de motivos que buscaremos compreender a seguir, os trabalhos do grupo não tiveram continuidade.

No final de 2010, foi proposta a retomada do grupo, a partir da inserção da pesquisa-ação, metodologia adotada por essa dissertação. As duas docentes que ainda persistiam com a causa, aceitaram a integração deste projeto de pesquisa como auxílio ao projeto Sustentabilidade. Nosso primeiro encontro, em outubro de 2010, iniciou com alguns questionamentos: “Por que o projeto foi criado? Por que parou? Como continuar? Como inserir a comunidade?”, cujas respostas foram anotadas no primeiro diário, o coletivo.

Segundo as colegas, a partir da abertura do projeto ao grande grupo de colegas professores, surgiram boas ideias e intenções, para possibilitar à comunidade escolar a importância da separação do lixo e do respeito ao meio ambiente, a tomada de consciência dos problemas gerados por certos hábitos dos seres humanos, como o consumismo, por exemplo (TURQUESA, Diário coletivo, 1º/10/2010).

Ao serem questionadas sobre os objetivos do projeto Sustentabilidade, no primeiro encontro do grupo constituído, as colegas destacaram que seria levar os educandos à tomada de consciência do seu papel perante a sociedade e o meio ambiente, a partir da reciclagem. Além disso, gostariam de poder mostrar o que era possível fazer com o lixo produzido; formar novos hábitos a partir da construção – junto aos educandos – do respeito ao meio ambiente e dos bens naturais; possibilitar, a partir da problematização, uma “auto-educação” a toda comunidade escolar (TURQUESA, Diário coletivo, 1º/10/2010).

As docentes relataram que sentiam entusiasmo de todos os colegas que se agregaram ao projeto no início de 2010, mas, infelizmente, na avaliação delas, os mesmos professores que se comprometeram com o projeto não persistiram com a causa. A maior parte deles alegou a falta de tempo – a maioria trabalhava de quarenta a sessenta horas semanais, estando inclusive em outras escolas. Outro motivo foi a desmotivação gerada pela falta de apoio dos outros colegas que, além de não participarem das ações, mantinham hábitos que prejudicavam o andamento do projeto, como a não separação do lixo em sala de aula, já que, ao iniciarem o trabalho do projeto, a primeira ação de 2010 foi construir junto às turmas lixeiras (em caixas de papelão adornadas pelos educandos de cada turma) que serviriam para a

separação dos papéis que não pudessem mais ser utilizados. Assim, ele poderia ser reciclado (TURQUESA, Diário coletivo, 1º/10/2010).

Entre as dificuldades ainda referidas pelas colegas, foram citadas a falta de participação das pessoas que, num primeiro momento, manifestaram querer auxiliá-las. Elas destacaram que apesar da boa vontade de alguns, o fato de trabalharem em outras escolas era prejudicial, pois não tinham como estar na escola fora dos horários que lecionavam suas disciplinas. Destacaram que a separação do lixo nas salas de aula estava funcionando, mas as pessoas contatadas para recolhê-lo na escola não compareciam. Assim, houve acúmulo do lixo na escola e a direção reclamava, pois o lixo seria um local procurado por insetos e ratos (TURQUESA, Diário coletivo, 1º/10/2010).

Outra ação foi a coleta de pilhas e baterias para descarte em local apropriado. Um dos colegas que, no primeiro momento, se disponibilizou a levá-las, acabou não cumprindo o combinado e mais materiais acabaram acumulando na escola.

De acordo com as colegas, ao conversarem com as turmas, os educandos também observaram a desmotivação dos professores e ressaltavam que muitos, além de não ajudarem, mantinham hábitos incoerentes ao trabalho que até então se tentava realizar – as luzes das salas eram deixadas ligadas durante o intervalo, o lixo não era separado corretamente, não era permitido que no final do turno um educando levasse o lixo que seria reciclado para o descarte no local adequado, tudo isso os desmotivava (TURQUESA, Diário coletivo, 1º/10/2010).

Apesar disso, boa parte dos trabalhos da Feira de Ciências de 2010 foi relacionada com as questões ambientais<sup>9</sup>, especialmente sobre o reaproveitamento e a reciclagem de materiais. Havia produções a partir do reaproveitamento de materiais – roupas feitas de caixas de leite, chapas de raio-x, anel/lacre de latas de bebidas, sacolas plásticas; brinquedos com garrafas PET, tampas de garrafas, embalagens de iogurte e produtos de limpeza desde trabalhos – além de pesquisas a respeito da decomposição do lixo, reciclagem e aquecimento global que foram transformadas em banners.

As colegas relataram a necessidade e a vontade de que as ações relacionadas à educação ambiental continuem na escola, pois acreditam que a escola não

---

<sup>9</sup> Das 39 turmas da escola, 24 participaram da feira com trabalhos relacionados às questões ambientais, segundo a professora de Química responsável pela organização.

deve ensinar apenas conteúdos conceituais (COLL *et al.*, 1998), mas que deve mostrar e testemunhar aos educandos maneiras adequadas de como conviver em sociedade e de como viver sem comprometer o futuro das novas gerações e do planeta. Assim, sugeriram que uma das ações que poderiam ser tomadas para a continuidade do projeto seria a conversa com pessoas de outras instituições que tivessem conseguido ter êxito em seus trabalhos. Também ressaltaram a importância da integração dos conteúdos desenvolvidos nas feiras da escola a processos avaliativos dos professores, que poderia promover jogos interativos entre as turmas que envolvessem os assuntos em destaque em tal evento. Dessa forma, segundo elas, estariam valorizando os trabalhos construídos que até então só eram utilizados no dia da Feira de Ciências (TURQUESA, Diário coletivo, 12/11/2010).

Outro motivo relatado foi o fato de a comunidade escolar não estar incluída nas ações a serem tomadas na escola, pois elas destinaram-se apenas aos educandos. As colegas acreditam que a tomada de consciência da família sobre a problemática ambiental auxilia o processo de formação ecologicamente adequada dos educandos. Assim, surgiram ideias da realização de oficinas, como a produção de sabão a partir do óleo de cozinha, reaproveitamento de jornal, garrafa Pet e lacres de latas de alumínio em artesanatos, palestras sobre o descarte correto de pilhas, baterias e medicamentos (TURQUESA, Diário coletivo, 12/11/2010).

Feitas tais avaliações, pudemos refletir sobre alguns procedimentos a serem tomados no ano de 2011, como palestras aos educandos sobre “O que é Educação Ambiental e qual a importância da mesma”, palestras de medicamentos, confecção de lixeiras para a separação de papel para reciclagem nas salas de aula, entre outras, que deram origem ao projeto de 2011 (Anexo C).

## **6.2 O GRUPO, A PARTIR DO PROJETO, EM 2011**

Neste ano, desde o mês de março, procuramos nos organizar para realizar encontros a cada quinze dias, em que discutimos o que e por que realizarmos certas ações e debatemos a importância e as mudanças que surgem com as mesmas. Cada integrante do grupo foi convidado a escrever um instrumento individual, isto é, em seu próprio “Diário de pesquisa” (BARBOSA & HESS, 2010) que, anteriormente, era coletivo.

Também efetuamos momentos de reflexão a partir de discussões e de concepções sobre educação trazidas por cada profissional, “se transferimos ou construímos conhecimento; o que é ensino e aprendizagem; como trabalhar interdisciplinarmente.” Frente a tais conversas, realizamos leituras, refletimos, discutimos e nos posicionamos a respeito delas. Tais discussões geraram registros em seus diários e estarão, posteriormente, na análise de dados.

A equipe diretiva, ao notar que o grupo vinha mantendo as reuniões para discussão e planejamento das ações do projeto, no final do mês de abril, manifestou vontade de participar de um dos encontros.

Essa reunião aconteceu em quinze de abril, contando com a presença de oito dos nove integrantes do grupo e a diretora da escola. Ela quis ter conhecimento de todos os objetivos do grupo, quais eram os integrantes, quais nossas intenções com os trabalhos, quais os rumos que pretendíamos dar a tais ações. Ela nos disse que tinha a intenção de vincular, de alguma maneira, o compromisso da escola com as questões ambientais no uniforme que seria confeccionado. Deixou claro que as atividades destinadas à comunidade escolar como um todo, que não fossem apenas aos educandos, teriam que ser refletidas e discutidas antes da realização.

Ao relatarmos os objetivos e ações que estavam em nosso projeto, expusemos que necessitaríamos do apoio da direção para que ele tivesse êxito. A diretora manifestou seu apoio e ofereceu um espaço para exposição dos banners informativos confeccionados no ano anterior, para que os assuntos sobre EA não fossem esquecidos pelos educandos, também tivemos o comprometimento da compra de dois conjuntos de lixeiras para a separação do lixo na escola, pois ficamos sabendo que na região já há coleta seletiva do lixo.

Nesse mesmo dia, com o grupo, foi realizada a organização da confraternização de Páscoa, um piquenique coletivo para as turmas do Ensino Fundamental das Séries Finais e Ensino Médio, já que as turmas das Séries Iniciais que têm a tradição de realizar um acantonamento não participariam. Ficou acordado, então que, para participação na confraternização, as turmas deveriam se organizar para realizarem a coleta e separação do lixo produzido. O que realmente ocorreu, segundo cinco professores integrantes do grupo que comentaram que tal aviso não foi preciso ser lembrado durante a comemoração, já que as turmas cumpriram o combinado sem grandes problemas.

Também solicitamos a exposição do projeto a todo o grupo docente na reunião pedagógica que seria realizada em trinta de outubro. Organizamos uma apresentação e tivemos um espaço para informar e convidar os professores interessados a participar. Na reunião, alguns colegas manifestaram apoio para auxiliar as práticas já realizadas, como a separação do lixo. Infelizmente, muitos preferiram não integrar-se ao grupo pelo mesmo motivo do ano anterior: falta de tempo. Nessa mesma reunião, a direção mostrou um exemplar da camiseta do uniforme da escola, nele uma imagem gráfica e uma frase a respeito da importância da tomada de consciência de todos a respeito dos problemas ambientais: “Preservar é um ato de responsabilidade”.

No final do mês de abril e início de maio, realizamos palestras, mas pelo caráter dialógico prefiro chamá-las de “Diálogos”<sup>10</sup> sobre EA com várias turmas da escola. Com elas, foi possível discutirmos o tema e iniciarmos o processo de sensibilização e tomada de consciência para a importância do mesmo. Os educandos, após esse evento, compuseram algumas reflexões<sup>11</sup> que expuseram a compreensão da relevância de modificarmos nossos hábitos a fim de termos um mundo melhor.

A partir das palestras, algumas turmas do terceiro ano do Ensino médio se organizaram para a coleta e separação de alguns materiais para reciclagem. Esses materiais seriam vendidos e os auxiliariam no pagamento das despesas da formatura realizada no final do ano. Essas iniciativas foram divulgadas ao restante das turmas por representantes desses educandos, que foram cuidadosos ao expor tal pedido de contribuição, dizendo que o fato de auxiliá-los no pagamento da formatura não significava que deveríamos aumentar o consumismo de refrigerantes, mas que essa era uma maneira de destinar a locais de reciclagem tais materiais. Essa atitude, segundo os educandos, além de auxiliar a preservação do meio ambiente contribuiria para a participação de vários educandos que não participariam da formatura por não dispor dos valores necessários a ela. Assim, entre os meses de abril e novembro, os estudantes arrecadaram garrafas PET, latas de refrigerante e jornais.

O grupo destinou as reuniões do mês de maio à partilha dos assuntos e trabalhos que estavam realizando em suas turmas para a Feira de Ciências. Entre os assuntos estavam: Saúde e o Ano Internacional da Química; curtas metragens so-

---

<sup>10</sup> Esses diálogos foram intitulados de “Educação Ambiental: O quê? Por quê? Para quê?” e apresentados por mim.

<sup>11</sup> Algumas delas estarão presentes na análise de dados.

bre a História da Ciência, Astronomia e Preservação Ambiental; Produtos Sustentáveis; Ciências e as Cores; Montagem de Ecossistemas, a partir do reaproveitamento de materiais; Reciclagem e Reutilização de materiais.

A Feira de Ciências deste ano, realizada no último sábado de maio, contou com a participação de 35 turmas e vinte trabalhos referentes aos assuntos acima citados. Foram construídas mobílias e objetos a partir do reaproveitamento de materiais, projetos de casas sustentáveis, vídeos para a tomada de consciência dos sujeitos da relação direta de nossas atitudes com o ambiente. Os educandos, a partir das reflexões trazidas pelos professores à sala de aula, foram à procura de novas informações sobre “Educação Ambiental, Reciclagem e Reaproveitamento de materiais”. Assim, construíram pesquisas fundamentadas que os auxiliaram na escolha de ideias práticas para exposição na feira, movimento até então não ocorrido. As práticas desenvolvidas serão relatadas, com maior riqueza de detalhes, na análise de dados.

No mês de junho, encontramos-nos apenas uma vez. Essa reunião foi direcionada para a discussão de ensino e aprendizagem e de como trabalhar com EA, interdisciplinarmente, em sala de aula. Tais assuntos emergiram a partir de uma polêmica gerada na reunião pedagógica para a construção do novo Projeto Político Pedagógico da escola – ainda em construção. Na ocasião, alguns colegas acreditavam e defendiam que era possível transferir conhecimentos aos educandos, enquanto outros acreditavam que eram mediadores do processo de aprendizagem e que, assim, poderiam auxiliar seus educandos a construir seus próprios conhecimentos.

Acordamos que, devido à demanda de correções das avaliações do trimestre para o fechamento de notas, o grupo voltaria a encontrar-se em julho, mas que continuaríamos mantendo contato em relação a ideias e ações praticadas.

O sentimento que ficou, nessa última reunião, era de que o grupo estava engajado com o Projeto. Foi possível notar que a sistematicidade é realmente importante para a constituição e permanência das pessoas. Os diálogos estabelecidos e a manifestação positiva da equipe diretiva reforçavam a vontade de continuarmos nesse caminho utópico da transformação ambiental, nos levavam a cada encontro à tomada de consciência que emergia na coletividade e na partilha de reflexões.

Em julho, então, encontramos-nos e voltamos ao cronograma de ações. O próximo ato seria o início das oficinas com a comunidade escolar. Uma integrante



do grupo comprometeu-se em ministrar a oficina de confecção de sabão a partir do óleo de cozinha, mas ressaltou que para isso necessitaríamos da autorização da Equipe Diretiva que nos disse pensar a respeito e nos dizer posteriormente. Não realizamos mais nenhum encontro formal em julho, apenas conversamos a respeito nos intervalos das nossas aulas, quando nos encontrávamos. Mas ficamos com a missão de pensar e refletir nas férias de inverno sobre o que poderíamos fazer para garantir a participação da comunidade às atividades do projeto.

No retorno das férias, em agosto, nos reunimos e decidimos solicitar novamente a realização das oficinas, mas recebemos uma resposta negativa. Sabíamos que a escola costumava praticar eventos e atividades apenas aos educandos e professores, mas acreditávamos que era essencial o conhecimento e engajamento das famílias com a escola e o tema que estávamos desenvolvendo desde o início do ano. Isso causou uma grande decepção a alguns integrantes, pois nos disponibilizaríamos a ir à escola em horários que não afetariam nosso trabalho, sem causar nenhum custo à escola com a compra de materiais, apenas precisaríamos da compreensão da equipe diretiva e da disponibilidade do Laboratório de Ciências. Na verdade, como até então nosso planejamento vinha sendo realizado sem grandes transtornos, não estávamos preparados para uma impossibilidade.

Frente a tais obstáculos, houve o início do processo de desmotivação do grupo e a educadora Amarelo deixou de participar dos encontros, pois seu horário foi modificado por estar lecionando em outra escola.

Em setembro, tentamos realizar duas reuniões. Uma foi cancelada devido ao acúmulo de atividades de correção de provas e fechamento de notas do segundo trimestre. No encontro realizado, traçamos novas ações, já que as oficinas não puderam ser realizadas, entre elas: a construção, com os educandos das séries iniciais, de painéis que mantivessem presentes a importância de cuidarmos do meio ambiente e a coleta de lixo do pátio da escola nos recreios; a confecção de brinquedos pelas oitavas séries para doação a um orfanato; a releitura e discussão da Declaração Universal dos Direitos Humanos por turmas do Ensino Médio. Diante da impossibilidade de realizar atividades com toda a escola, essas ações seriam praticadas pelos docentes apenas nas turmas que lecionavam.

Nessa reunião, também, escolhemos um codinome para cada componente do grupo, assim na realização da análise de dados da pesquisa seria mantido o anonimato de cada um. Surgiram várias ideias: nomes de plantas, flores, animais,

elementos químicos. Fui questionada em relação às pesquisas que já havia lido e expus que em boa parte das pesquisas sobre EA os codinomes são plantas e que no grupo de pesquisa que participo nos intitulamos por nome de flores. Então, uma das colegas sugeriu cores, explicando que elas foram trabalhadas ao longo do ano nas atividades e comemorações da escola. Os presentes, então, concordaram e escolheram seus codinomes. Assim, os membros do grupo passaram a ser: Azul, Lilás, Vermelho, Rosa, Roxo, Verde, Laranja, Amarelo e Turquesa (TURQUESA, diário de pesquisa individual, 09/2011).

O último encontro realizado foi em sete de outubro. Turquesa questionou o grupo sobre como andavam as anotações e reflexões em seus diários, se as reflexões e discussões realizadas em sala de aula haviam sido registradas. Azul e Lilás responderam afirmativamente, relatando brevemente alguns fatos ocorridos<sup>12</sup>. Turquesa leu um trecho do diário coletivo que mantém junto a sua turma. Azul, Lilás e Vermelho se comoveram com algumas anotações, refletindo sobre as sementes que foram plantadas, mesmo com os empecilhos, entre os educandos (TURQUESA, diário de pesquisa individual, 07/10/2011).

Nesse último encontro, foi manifestado por vários integrantes cansaço e desmotivação, não apenas à falta de apoio da gestão escolar, mas também ao cansaço gerado pelas rotinas docentes.

Chegamos a conclusão de que conseguimos plantar algumas sementes e que continuávamos acreditando na causa que defendíamos, mas chegamos ao consenso da importância de haver nas escolas públicas espaços de planejamento e discussões para que, coletivamente, fosse possível construir projetos realmente interdisciplinares. Vermelho lamentou o fato de a maioria do grupo trabalhar em turmas distintas. Azul concordou e disse que seriam importantes encontros entre os professores de cada série, pelo menos a cada quinze dias, para planejamentos coletivos (TURQUESA, diário de pesquisa individual, 07/10/2011).

Nesse dia, decidimos que os encontros estavam finalizados. Combinei com o grupo que realizassem suas reflexões finais a respeito do projeto nos seus diários individuais e, assim que possível, eles fossem entregues para que pudesse realizar a análise de dados final. Os diários foram entregues, no final de outubro, pela maior parte dos integrantes.

---

<sup>12</sup> Serão expostos na análise de dados

Continuamos mantendo relacionamento e partilhando objetivos para o ano seguinte, mas informalmente. O ciclo desse grupo finalizou, pelo menos durante o ano de 2011, mas a utopia de transformação da realidade e de um mundo melhor continua...

### 6.3 DA UNITARIZAÇÃO DOS EXCERTOS AO ENCONTRO E COMUNICAÇÃO DAS CATEGORIAS: ENTRE AS IMPOSSIBILIDADES E POSSIBILIDADES

Se você ficar parado  
Esperando que aconteça  
Tenha já essa certeza  
Que nada virá [...]  
(Música Nosso canto  
CTG Aldeia dos Anjos)

Ao realizar a primeira leitura dos dados coletados e, transcrevê-los e ao iniciar o processo de unitarização, foi possível verificar que a análise de dados se daria a partir das categorias *a priori* da pesquisa: as possibilidades e as impossibilidades.

Desvelei-as a partir da prática dialética utópica freireana da *denúncia* e do *anúncio*. Então, ao *denunciar* as impossibilidades e os limites da prática desenvolvida, faço também os *anúncios* emergentes e possíveis ao longo do processo.

Entre as impossibilidades encontradas e destacadas pela maior parte dos educadores, está a falta de apoio e de incentivo da gestão. Foi possível compreender que as críticas feitas pelo grupo não se destinavam apenas à gestão da instituição, mas também à gestão do sistema educacional, pois a falta de tempo para planejamentos não depende apenas da escola, mas do sistema que não destina maior carga horária específica suficiente aos educadores para realizar tal procedimento com seus pares na escola. Já os educandos destacam como dificuldades o fato de as outras turmas e dos funcionários da escola não respeitarem o que fizeram, além da limitação de não estender o projeto às famílias.

Entre as possibilidades encontradas nos registros dos educadores estão a importância do grupo e do planejamento para o êxito das práticas pedagógicas desenvolvidas. Práticas que, acompanhadas da intencionalidade, das crenças e da visão utópica dos educadores, tornaram possível identificar a tomada de consciên-

cia dos educandos e deles próprios, expressas através de depoimentos e testemunhos grifados em itálico.

#### 6.4 DENUNCIANDO AS IMPOSSIBILIDADES

Entre as impossibilidades encontradas ao longo do desenvolvimento do projeto e enunciadas nos registros dos educadores, fica evidente o descontentamento dos participantes em relação à falta de apoio da gestão. A gestão, aqui, foi compreendida e dividida em dois níveis: do sistema educacional e da escola.

Decidi iniciar pela gestão do sistema educacional, que vem sendo abordada e pesquisada por inúmeros autores (GADOTTI, 1994; AZEVEDO, 2003; CURY, 2007; ARROYO, 2008; CASTRO, 2009), partindo de uma visão ampla, mas simplificada.

A gestão do sistema é compreendida de acordo com suas atribuições e funcionalidades, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que a União tem a incumbência de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação é a base da educação brasileira, ou seja, é o documento de aporte de estados e municípios para organização do seu ensino. Por isso, de acordo com as necessidades e com a realidade estabelecida em cada Estado, ele pode sofrer ajustes que as enquadrem. De acordo com a LDB (BRASIL, 2011) nos incisos do seu 10º artigo, os estados deverão:

- III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Destarte, é possível compreender que a gestão do sistema educacional dos estados e municípios, apesar de ter um planejamento nacional comum, tem autonomia para criar estratégias e ações que o complementem.

Dessa maneira, uma das denúncias presentes nos excertos dos educadores em relação à gestão do sistema educacional estadual está a grande quantidade de

turmas que assumem, em que precisam cumprir efetivamente sua carga horária em sala de aula, e a carência de maior carga horária exclusiva para planejamento.

Uma educadora relata: “*Atuo hoje com 29 turmas de ensino médio, nos três turnos [...]*” (LILÁS, Diário de pesquisa individual, 2011).

Outra educadora explicita: “*Infelizmente não temos carga horária específica para planejamentos*” (ROSA, Diário de pesquisa individual, 2011).

Boa parte dos professores de escola pública, devido à baixa remuneração, acaba assumindo maior carga horária, atuando nos turnos da manhã, tarde e noite (CZEKSTER, 2007). De sua carga horária, apenas 20% é destinada às atividades prévias à sala de aula, como planejamento e correção de avaliações, sendo que esse período, geralmente, é cumprido fora da escola. Assim, planejamentos interdisciplinares e diálogos entre os pares de disciplina e séries ficam comprometidos. O professor acaba realizando seu planejamento individualmente. O processo de construção de projetos interdisciplinares, com a colaboração de seus colegas e a partilha de opiniões entre eles da realidade e das necessidades vivenciadas, tão importante e construtivo, acaba não sendo realizado. Em certa medida, se mantém o ensino fragmentado, em que as disciplinas são trabalhadas isoladamente, não havendo continuidade ou aproximação dos conteúdos trabalhados entre elas. De acordo com os PCN's do Ensino Médio, a interdisciplinaridade:

deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada [...] (BRASIL, 2011).

Assim, é possível verificar que pequena carga horária destinada aos planejamentos docentes nas escolas públicas – estaduais, nesse caso, o fato de serem realizados fora do ambiente escolar e na individualidade do educador, prejudicam o trabalho interdisciplinar na escola. Além disso, os professores acabam desenvolvendo seus conteúdos em sala de aula sem a mínima conexão aos assuntos trabalhados por seus colegas, o que mantém o ensino fragmentado.

Além da impossibilidade destacada em relação à gestão educacional do sistema, estão as limitações expostas por educadores e educandos relacionadas à gestão da escola.

Os educadores destacam a importância do apoio da gestão escolar para que as atividades e os projetos desenvolvidos na escola tenham êxito. Eles acreditam que com o incentivo e colaboração da gestão seja possível: ampliar as ações dos projetos; aumentar o número de participantes; que os professores e os funcionários acabam se motivando a participar, já que não é uma ação isolada, mas da escola como um todo.

*Vários motivos complicaram o desenvolvimento deste trabalho, dentre eles o fato da **direção** não “comprar” a ideia (VERMELHO, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

*Com certeza o apoio da **gestão escolar** é importante, melhor dizendo é essencial. Se não há apoio de todos os setores da escola o projeto não se realiza, não se concretiza. Se não tivermos uma base para nos ajudar, alguém que cobre os projetos dos professores ele acaba ficando no esquecimento e não anda a todo vapor (ROSA, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

*Qualquer atividade deve ter o **apoio da escola** como um todo (professores, funcionários, direção). É importante “falarmos e agirmos com uma linguagem única”. Em relação à educação ambiental é indispensável a participação de toda a escola (AZUL, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

*Através do apoio da **gestão escolar**, o projeto pode ser ampliado em relação ao número de participantes e maior incentivo e conscientização dos que fazem parte da escola (VERDE, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

Outra educadora ressalta a relevância da participação e do engajamento de toda a escola para a motivação dos educandos. Também faz a comparação entre as duas instituições que trabalha, ressaltando que na outra escola a participação da equipe diretiva e do corpo docente foi de suma importância para a concretização de um projeto desenvolvido.

*[...] o apoio de toda a instituição desde funcionários até **Gestão Escolar**. O professor não consegue fazer nada sozinho, ele precisa dos esforços de todos. O aluno só será motivado com os projetos se a escola o ajudar e o conscientizar da importância que “este projeto ou tema” fará na sua vida. O aluno é reflexo de onde ele está inserido. Se este, por sua vez, estiver num ambiente escolar onde toda a instituição participa e se envolve nos projetos, como meio ambiente, literatura, etc., este mesmo indivíduo será motivado a ser parceiro desta causa.*

*Na outra escola, “foi de suma importância a colaboração da **gestão** e dos professores para que o projeto tivesse êxito e para que os alunos abraçassem essa causa (DOURADO, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

Contudo, cabe anunciar que a gestão da escola também nos possibilitou algumas conquistas enquanto grupo. Uma delas foi a confecção da camiseta do uniforme escolar, em que a seguinte frase foi inserida: *Preservar é um ato de responsabilidade*. Alguns educadores consideraram tal ação um incentivo ao trabalho do grupo. Uma das educadoras considerou tal atitude como um incentivo aos educandos, pois eles sentiram que os trabalhos que vinham sendo realizados em EA estavam sendo reconhecidos pela direção: “a camiseta confeccionada também voltou a motivar um pouco mais os alunos” (VERDE, diário de pesquisa individual, 2011).



Figura 1 - Camiseta do uniforme escolar  
Fonte: Autora (2011).

Refletindo sobre a fala da professora, é possível considerar que o apoio da gestão é uma das maneiras de incentivo e motivação dos educandos e dos docentes na participação das atividades e projetos escolares e que eles consideram importante ter reconhecido o trabalho realizado.

A gestão também confeccionou um baú para depósito dos papéis, colocados nas lixeiras confeccionadas por cada turma em sala de aula, para destiná-los à reciclagem. Esse baú foi colocado no saguão da escola, em que educandos e educadores tinham a possibilidade de depositar, no final de cada turno, os papéis oriundos de cada turma. Assim, foi possível realizar, corretamente, a separação dos papéis do restante dos lixos seco e do orgânico, meta não conquistada no anterior.

Todavia, é importante ressaltar outra limitação, destacada por educandos e educadores, que é a falta de abertura do projeto à comunidade escolar e do cumprimento das promessas que recebemos da gestão. Algumas ações, como as ofici-

nas planejadas de aproveitamento do óleo de cozinha para produção de sabão, aproveitamento de jornal e lacres de latas de alumínio em peças artesanais não foram realizadas já que eram destinadas aos pais e responsáveis dos estudantes da escola (TURQUESA, Diário de pesquisa individual, 09/2011). Um educador lamenta tal posicionamento da gestão:

*Gostaria de ter desenvolvido um trabalho de alcance maior, ter um centro de coleta, enfim, integrado com a **comunidade escolar**. Infelizmente não houve o apoio necessário para que tais ações fossem desenvolvidas (VERMELHO, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

A educadora Rosa expressa seu descontentamento às promessas não cumpridas pela direção em relação ao espaço para a exposição dos banners confeccionados em 2010 sobre a crise ecológica e pela não aquisição dos jogos de lixeiras para a separação do lixo:

*“Acho que faltou um pouco mais de interesse e verba para o projeto dos setores da escola, conforme as **promessas** que recebemos no início do ano” (Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

Os educandos também comentam as dificuldades enfrentadas pela não participação integral do grupo escolar. Algumas dessas denúncias foram anotadas pelos educadores em seus diários individuais. A educadora Verde traz o sentimento dos educandos de uma turma do Ensino Médio:

*As lixeiras confeccionadas até o final do ano foram utilizadas corretamente. Nesse ano como não estão com as suas cores, **não estão sendo utilizadas da maneira correta** (Diário de pesquisa individual, 10/05/2011, grifo meu).*

Em consonância, a educadora Azul traz um depoimento de uma turma do terceiro ano do ensino médio:

*Fizemos a lixeira para a sala de aula para a separação de papel mas vários professores colocavam outros lixos nelas [...] a gente viu as tias da limpeza misturando os lixos [...] **nosso trabalho foi por água abaixo** (Diário de pesquisa individual, 06/2011, grifo meu).*

Nestes casos, é possível notar que os trabalhos desenvolvidos pelos educandos, com o intuito de separar o lixo, não foram aproveitados. Na primeira citação, as lixeiras haviam sido revestidas com as cores e identificadas com o nome do



lixo correspondente. Infelizmente, durante o recesso de verão, o revestimento foi retirado e os jogos das lixeiras transformaram-se em lixo comum. Nos dois casos, o trabalho desenvolvido pelos educandos não foi valorizado, o que os desmotivou. Essa desmotivação foi gerada, possivelmente, porque as serventes da limpeza não estavam informadas e não reconheceram a importância da ação ao ambiente escolar, por falta de comunicação e de integração de todos ao projeto desenvolvido, além da falta de tomada de consciência por parte de alguns educadores, que não respeitaram o trabalho desenvolvido pelos educandos.

Um educando, da oitava série, ressaltou a importância da extensão da palestra desenvolvida com os educandos no início do ano às famílias, em um registro anexo ao diário da educadora AZUL:

*Queria também dizer que não sei se a Sr<sup>a</sup> Turquesa vai ler mais acho que podíamos tentar uma palestra com os pais também (Diário de Pesquisa individual, 14/04/2011).*

As ações destinadas aos pais e responsáveis pelos educandos não puderam ser realizadas, não tivemos autorização da gestão para colocá-las em prática. Isso gerou descontentamento e desmotivação no grupo, pois não usaríamos a nossa carga horária para realizá-las, precisaríamos utilizar nossos dias de folga ou horários extraclases.

Tais impossibilidades e limitações me levaram a alguns questionamentos e reflexões: Até que ponto os princípios de gestão democrática estão sendo respeitados pelas escolas? Por que não dar abertura à participação da comunidade escolar nas ações escolares? Será que os gestores estão preparados para conduzir as escolas democraticamente? Como a gestão do sistema educacional fiscaliza e acompanha o cumprimento da gestão democrática nas instituições?

Ao falar sobre democratização, é importante enfatizar um pouco de sua historicidade, abordada, de acordo com Freitas (2000), desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Esse princípio ganhou maior destaque a partir da década de 80, paralelo ao movimento das Diretas-já, em que no Rio Grande do Sul há a conquista da escolha democrática dos diretores das escolas estaduais (CASTRO, 2009). A promulgação da Carta da Constituição de 1988, em que o capítulo sobre educação incorpora “a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na

forma da lei” (MENDONÇA, 2000, p. 1), torna a democratização do ensino público obrigatória. Destarte:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais comprometidos (CURY, 2007, p. 489).

Infelizmente, a gestão democrática esteve comprometida durante a aplicação do projeto por não dar abertura suficiente à participação das famílias dos educandos. Cabe ressaltar que existem escolas reconhecidas pelo desenvolvimento da gestão democrática, inclusive em nosso estado (CASTRO, *et. al.*, 2011)<sup>13</sup>. Contudo, não cabe aqui fazer uma abordagem mais ampla a respeito de gestão educacional, já que o enfoque dessa categoria era denunciar as limitações encontradas e vivenciadas durante a aplicação do projeto sobre EA na escola.

É importante destacar que o apoio da gestão pode ser um limite, mas também um auxílio na construção de possibilidades na escola, porque de acordo com as considerações de educandos e educadores, ao apoiar e colaborar com os trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar, a gestão contribui com seu processo de motivação e os mantêm engajados às atividades em desenvolvimento.

## 6.5 ANUNCIANDO AS POSSIBILIDADES

A prática de constatar, de encontrar a ou as razões de ser do constatado, a prática de denunciar a realidade constatada e de anunciar a sua superação, que fazem parte do processo da leitura do mundo, dão lugar à experiência da conjectura, da suposição, da opinião a que falta porém fundamento preciso, com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura conjectura para o projeto de mundo, a presença maior de ingenuidade que caracteriza a curiosidade no momento da conjectura vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política (FREIRE, 2000b, p. 42).

---

<sup>13</sup> Escola Estadual Neusa Mari Pacheco, no município de Canela, região serrana do Rio Grande do Sul.

Após a *denúncia* das impossibilidades, é imprescindível que seja feito o *anúncio* do que foi possível desenvolver e alcançar com o projeto desenvolvido, cumprindo a dialética freireana assumida.

As possibilidades emergem, de acordo com os registros dos educadores, a partir do planejamento e do grupo constituído. O grupo, constituído por sujeitos críticos, históricos e reflexivos, traz consigo suas crenças, intencionalidades e utopias, que influenciaram as práticas pedagógicas desenvolvidas. Por isso, considero as possibilidades desenvolvidas na prática como o maior êxito do projeto e da dissertação, apesar das limitações já apresentadas.

Concomitante às práticas desenvolvidas, foi possível identificar como possibilidade a tomada de consciência por parte dos educandos, expressas por testemunhos e depoimentos dos sujeitos, em relação a sua posição perante sua realidade. Essas tomadas de consciência vêm acompanhadas de reflexões e pequenas mudanças de atitudes, que representam o início da construção de uma consciência ambiental por parte dos sujeitos que formam essa instituição escolar.

Outra possibilidade foi a compreensão dos educadores de que sua satisfação profissional está diretamente relacionada aos retornos dados pelos educandos. Retornos obtidos através das práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. O que, de certa maneira, os faz manter a crença de que a mudança é possível e de que as sementes foram cultivadas e iniciam a florescência.

### **6.5.1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO E DO GRUPO: SUAS CRENÇAS, INTENCIONALIDADE E UTOPIAS**

Na construção do novo projeto, o grupo procurou identificar quais foram as limitações enfrentadas em 2010, conforme relatado na “Historicidade do grupo”. Conforme já relatado, a falta de apoio da gestão e o não cumprimento das ações e combinados pelos educadores que constituíram o primeiro grupo foram decisivos para a não concretização do primeiro planejamento de ações sobre EA na escola. A partir delas, refletimos e procuramos verificar quais seriam as maneiras de que tais empecilhos se tornassem alternativas para as novas ações estabelecidas.

Foi possível identificar que o planejamento deveria ser interdisciplinar e com a participação de todos os integrantes, já que no ano anterior teria sido construído

apenas pelas educadoras Azul e Rosa, o que talvez tenha limitado as ações a algumas disciplinas e educadores (TURQUESA, Diário de pesquisa individual, 03/2011).

A educadora Rosa viu o grupo desse ano “*mais comprometido com a causa ambiental*” (diário de pesquisa individual, 2011), pelo fato de os integrantes terem se disponibilizado a participar dos encontros fora do seu horário de trabalho. Por ser uma das idealizadoras do projeto, concordou que era imprescindível sua reestruturação coletivamente. Durante a reestruturação do projeto e do planejamento, surgiram muitos relatos esperançosos. Para a educadora Roxo:

*O planejamento inspira a expectativa de realizar atividades viáveis; e que consigamos nos organizar de maneira que os planos sejam possíveis e possam ser postos em prática, associando-os aos interesses dos alunos (Diário de pesquisa individual, 18/03/2011).*

A educadora Lilás compreende que é importante o planejamento e a prática coletiva das ações. A opinião dela vem acompanhada por sua crença e esperança em ser possível que as ações contribuam com um princípio de transformação das atitudes de seus educandos, compreendendo-os como possíveis multiplicadores:

*Que a minha prática, aliada a de outros colegas conscientes e comprometidos com uma educação de qualidade, crie uma **atitude transformadora** e produza **multiplicadores** (Ibid., Diário de pesquisa individual, 2011, 03/2011, grifo meu).*

Contribui a educadora Rosa:

*O trabalho com os alunos vale a pena, porque eles podem **multiplicar** o conhecimento **fora do âmbito escolar**, o que é muito importante, passar para a comunidade (pais, amigos, vizinhos...) (Diário de pesquisa individual, 03/2011, grifo meu).*

É possível verificar que as educadoras consideram o projeto importante por compreenderem que a tomada de consciência dos educandos e a prática de ações ecologicamente orientadas poderão influenciar outros sujeitos.

Colabora com tais questões, novamente, a educadora Lilás:

*Acredito que através desse trabalho podemos formar cidadãos **conscientes** de seu papel na sociedade como pessoas que podem e devem evitar a poluição e **reproduzirem aos seus** o que aprenderam (LILÁS, Diário de pesquisa individual, 03/2011, grifo meu).*

*As propostas “certamente valem a pena, pois todo aluno que puder ser influenciado fará a diferença no grupo escolar e será um **multiplicador em sua comunidade**, pois uma vez saindo do universo escolar, ele poderá **levar as informações e conhecimentos de que se apropriou, a outros lugares que não obteriam tal informação sem a divulgação do antes educando**” (Ibid., 04/2011, grifo meu).*

Outra educadora faz suas considerações:

*Os alunos vão embora, mas fica a vivência, o espírito de equipe, a responsabilidade, que são importantes em todas as situações da vida. A participação na escola se esgota, mas a partir daí teremos **pessoas atuantes** na sociedade e este talvez seja o mais importante. Os projetos duram um ano, dois na escola. As boas experiências são levadas para toda a vida (AZUL, Diário de pesquisa individual, 01/04/2011, grifo meu).*

A crença de que as vivências e as experiências adquiridas pelos educandos na escola sejam importantes, vem acompanhada de anseios utópicos da educadora, que sonha com um mundo melhor:

*É **utopia**, mas não custa imaginar uma escola limpa, uma cidade onde a população **RESPEITA** os locais que frequenta. Jardins com flores belíssimas e gramado bem cuidado para visualização (olhar, admirar, não arrancar ou pisotear) e admiração.*

*É **preciso acreditar** que a educação de um povo é possível e tem valor inestimável (Ibid., Diário de pesquisa individual, 15/05/2011, grifo meu).*

A expressão “utopia”, expressa pela educadora na primeira parte da escrita deste excerto, pode ser compreendida como uma visão fatalista da realidade e do futuro, já que para ela é um sonho imaginar que a realidade possa ser diferente. Porém, na segunda parte do mesmo, a expressão “*é preciso acreditar*” nos traz a possibilidade de interpretá-la como uma esperança, da educadora, de que a educação possa levar à construção dessa realidade respeitada pelos sujeitos. Esperança que tanto Paulo Freire testemunhou ao longo de suas obras, principalmente em *Pedagogia da Esperança*. *Esperança* que tem a possibilidade de ser fortificada a partir dos *inéditos-viáveis* construídos a partir das práticas escolares coletivas e reflexivas. Esperança de que os *sonhos* podem ser *possíveis*. “[...] a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Ibid., 2003, p. 11). Fica implícito no registro da educadora que a educação escolar pode influenciar a construção de uma sociedade melhor ao proporcionar mais que o ensino de conteúdos. Para ela, na escola é possível que se

façam práticas que levem os sujeitos à reflexão e a respeitarem o meio ambiente, conquistando o *inédito- viável* de uma população mais consciente.

Colabora a educadora Roxo, expondo que com o trabalho na escola seja possível a tomada de consciência dos educandos da sua contribuição para com o futuro:

*Esse projeto [...] gera a expectativa de **conscientizá-los** sobre a importância de serem responsáveis pelo próprio **futuro**, saudável e feliz (Diário de pesquisa individual, 18/03/2011, grifo meu).*

Concomitantemente, a educadora Dourado considera que:

*A educação ambiental traz inúmeros **benefícios**, tanto para a educação quanto para a sociedade. Os educandos passam a **conscientizar-se** da importância de serem **colaboradores** para que o **mundo** seja um pouco melhor, cada qual fazendo o seu papel.  
[...] Se cada um fizer a sua parte e não olhar para os erros dos outros, nós conseguiremos ajudar o nosso **planeta** (Diário de pesquisa individual, 18/03/2011, grifo meu).*

Dessa maneira, a educadora Azul considera que as práticas devolvidas tenham a intenção de levar os sujeitos a se compreenderem como seres transformadores e multiplicadores de boas ações e, para isso, é necessário que o educador persista com suas práticas, depoimentos, intencionalidades e testemunhos.

*[...] é preciso “martelar sempre na mesma tecla”, assim os resultados esperados poderão acontecer de forma mais “rápida” (Diário de pesquisa individual, 14/04/2011, grifo da autora).*

Para ela:

*O tema educação ambiental deve fazer parte do cotidiano de qualquer cidadão.  
**Em sala de aula**, sempre há oportunidade de se **vivenciar** a educação ambiental: a organização e limpeza da sala (não descartar papel ou qualquer lixo que não seja a lixeira, não riscar a classe, a necessidade de arrancar folhas de caderno e em seguida fazer uma “bola” com a mesma e levá-la para a lixeira e assim por diante) (Diário de pesquisa individual, 19/08/2011, grifo meu).*

As considerações expostas estão diretamente relacionadas com a compreensão sobre educação de Paulo Freire (2010). O autor considera a educação como um ato político, intencional e humanizador. Portanto, as crenças, intencionalidades e utopias dos educadores se fazem presentes sempre.

### 6.5.2 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, NA PRÁTICA

Sem dúvida, o planejamento foi fundamental para o êxito alcançado, mesmo que limitado, das ações realizadas. Para o grupo, a primeira proposta desenvolvida foi fundamental para o desenvolvimento da temática na escola. A palestra inicial que compreendo e nomeio de diálogo - por proporcionar a interação entre a pesquisadora e professora Turquesa com os educandos -, intitulada: “Educação Ambiental: O quê? Por quê? Para quê?”.



Figura 2 – Diálogo com o noturno.  
Fonte: Autora (2011)



Figura 3 – Diálogo com o turno da tarde.  
Fonte: Autora (2011).

De acordo com a educadora Verde: “A palestra realizada no primeiro semestre voltou a motivar um pouco mais os alunos” a participar das ações do projeto (Diário individual de pesquisa, 2011).

A educadora Azul também considerou relevante tal ação, pois notou através da escuta de alguns educandos que assistiram e participaram da atividade retornos positivos: “Os relatos são muito interessantes, todos se mostraram sensibilizados, de alguma forma, com a “palestra”” (Diário de pesquisa individual, 14/04/2011, grifo da educadora). Ela registrou as falas que mais lhe chamaram atenção, ao retornar à sala de aula e dialogar a respeito com os educandos de uma turma da oitava série:

*\*Devemos reaproveitar/doar aquilo que não queremos/precisamos mais: roupas, latinhas, comida,...*

*\*Educar vem de casa, as pequenas atitudes também são aprendidas com os familiares.*

*\*As pessoas têm consciência do estrago produzido, mas acham muito trabalhoso se envolver em pequenas atitudes para mudar esse quadro.*

*\*Se cada pessoa repensar suas atitudes diárias, boa parte do ambiente pode ser recuperada.*

*\*Com simples gestos podemos mudar a opinião das pessoas que estão ao nosso redor. Temos que pensar em nosso ambiente e em nossas futuras gerações.*

*\*É importante saber desde pequeno a importância de não desperdiçar água.*

*\*Devemos nos conscientizar que precisamos melhorar o mundo (para quem vem depois) para nossos filhos e netos.*

*\*O planeta está sendo destruído, crianças passam fome e sobrevivem com o nosso lixo. Devemos aprender a separar o lixo, economizar, fazer tudo para melhorar.*

*\*Eu nunca tinha parado para pensar em quantos copos descartáveis são usados numa festa.*

*\*Não podemos mudar o mundo, mas com pequenas atitudes podemos ajudar.*

*\*A conscientização parte de cada um, não custa nada pararmos e pensar sobre o assunto (Ibid., diário de pesquisa individual, 14/04/2011).*

Em outra turma da oitava série, no dia seguinte, a mesma professora solicitou que os educandos registrassem e entregassem a ela sua opinião sobre a “palestra” que participaram. Os relatos foram anexados ao Diário de Pesquisa e demonstraram grande sensibilização dos educandos. Junto à educadora, selecionei dois registros considerados expressivos, e intitulei as educandas com os números um (1) e dois (2). Educanda 1:

*Via muitas notícias sobre o meio ambiente, mas era como se eu nunca estivesse envolvida, como se estivesse fazendo coisas pra ajudar de alguma forma. Mas, o pior é que eu não estava, até em relação às bolinhas de papel, aos copos plásticos, as roupas. Tudo isso é nossa realidade [...]. Querendo ou não, estamos de alguma forma envolvidos com todos os atos, de*



*outras pessoas assim como os nossos atos, pois tudo repercute no nosso futuro e no futuro de nossos filhos.*

*A conscientização parte de cada um e não custa nada nós pararmos e pensarmos um pouco nesse assunto (AZUL, diário de pesquisa individual, 15/04/2011).*

A educanda 2, faz suas considerações a respeito:

*O que mais me chamou a atenção na palestra [...] foi de como podemos reaproveitar comida, roupa e em vez de jogarmos latinhas, plásticos no chão ou fora do lixo devemos reciclar e as roupas, comidas que não usarmos devemos juntar e doar para os bairros mais pobres, pois existe crianças que não tem nem o que comer.*

*E assim ela falou que quando vamos em festas devemos em vez de usarmos vários copos plásticos cuidarmos para sempre utilizar o mesmo. Pelo o que ouvi e olhei é que devemos olhar para nossas próprias atitudes para assim cobrar o amanhã depois das nossas próprias gerações, pois educar vem de casa e as pequenas atitudes também são aprendidas com os familiares (Ibid., diário de pesquisa individual, 15/04/2011).*

No mês de maio, a educadora Verde fez o mesmo movimento dialógico com uma das turmas de primeiro ano do Ensino Médio noturno. Ela solicitou que, em pequenos grupos, os educandos registrassem sua opinião sobre a “palestra” e se acreditavam que esse ano o projeto poderia ter êxito. Entre tantas considerações relevantes, exponho a de uma dupla de educandas que expressa, sinteticamente, a opinião da maioria dos educandos dessa turma: “*A palestra valeu a pena, porque pode **conscientizar** muitas pessoas que não tinham conhecimento do grave problema que é o nosso meio ambiente. Mostrou a quantidade de lixo que geramos no nosso dia-a-dia*” (VERDE, diário de pesquisa individual, maio de 2011, grifo meu).

Ao refletir sobre o termo conscientizar, utilizado pelas educandas, pude verificar que esta não era a intenção quando planejamos a ação. Até porque “Ninguém conscientiza ninguém [...]” (FREITAS, 2004, p. 225). O propósito do diálogo era introduzir o projeto sobre EA junto aos educandos, levando-os a refletir sobre a complexidade de assuntos e problemas que estão ligados a ela, como desigualdades sociais, justiça, respeito, solidariedade, ou seja, que EA é mais que a reciclagem do lixo. Seria ingênuo de nossa parte, enquanto grupo, pensar que conscientizaríamos alguém com tal proposta. Na verdade, acreditávamos que essa proposta seria uma das alternativas de levar nossos educandos a pensar sobre EA e à tomada de consciência de que as ações do presente estão, diretamente, relacionadas ao futuro em construção. Então, em certa medida, foi possível considerar que, a partir dos diálogos, houve a tomada de consciência por parte dos educandos, a partir do mo-

vimento dialógico propiciado junto a eles. Porque “[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2010, p. 117), ou seja, é uma das possibilidades de que os sujeitos problematizem, individual e/ou coletivamente a realidade, para poder transformá-la.

As mesmas educandas, quando questionadas se o projeto daria certo, expuseram: “Não, porque infelizmente as pessoas estão cada vez mais despreocupadas em cuidar do meio ambiente. *As pessoas não se importam com o próximo, [...] aqui na escola não seria diferente*” (*Ibid.*, diário de pesquisa individual, maio de 2011, grifo meu).

A partir do depoimento das educandas, é possível verificar que o individualismo é compreendido como um dos fatores de muitas propostas não atingirem seus objetivos. O individualismo, o desrespeito aos semelhantes e ao que nos cerca, a competitividade e a disputa acima dos limites, podem ser um dos fatores que fizeram com que nossa sociedade tenha chegado aos caos presente. Dessa maneira, é importante que a escola e os sistemas de gestão educacionais continuem a refletir a respeito, que busquem novas maneiras de incentivar a integração e colaboração entre os educandos, contribuindo com a formação de sujeitos que consigam conviver e se relacionar com o outro.

Tendo em vista as considerações, em um primeiro momento, as opiniões negativas e descrentes chocaram o grupo. Entretanto, elas também nos motivaram a continuar com as ações, pois tínhamos vários retornos positivos e esperançosos, além de educandos comprometidos em participar das ações.

Compreende-se que a ação deve ser precedida de uma reflexão, possibilidade dessa anunciada por meio das propostas pedagógicas ocorridas no contexto escolar. Tal visibilidade ressalta-se por meio de algumas ações vivenciadas nesse espaço, tais como: integração dos conteúdos à abordagem da temática ambiental; ensino aliado à pesquisa; releitura e análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos; coleta, reaproveitamento ou encaminhamento à reciclagem do lixo; realização de avaliações sem impressão e o uso de papel; mutirão para limpeza da escola. Assim, considero importante salientá-las.

Entre as propostas desenvolvidas, ao longo de 2011, está a inserção da temática ambiental integrada aos conteúdos dos docentes que participaram da pesquisa. A partir das reflexões com o grupo, foi possível desmistificar que EA na escola não é apenas o desenvolvimento de trabalhos sobre natureza, meio ambiente,

extinção e reciclagem, mas que pode ser realizado também a partir da integração de valores e atitudes em sala de aula, chamados por Coll *et. al.* (1998) de “conteúdos atitudinais, já que é “a aprendizagem de uma série de atitudes que, em alguns casos, serão comuns a todas as disciplinas [...] enquanto que em outros serão específicas de uma matéria concreta” (*Ibid.*, p.135-136). Destarte, cabe ressaltar algumas exposições dos educadores em relação aos conteúdos atitudinais:

*Valor = algo que tem importância na vida de alguém.  
Em qualquer situação, não só na sala de aula é importante desenvolver: ética, cidadania, respeito, responsabilidade,...*  
*O ambiente, por si só, deve ser encarado como um valor, um bem; depois disso, fica mais fácil trabalhar qualquer valor relacionado à consciência ambiental (ética, cidadania, respeito, responsabilidade,...) (AZUL, Diário de pesquisa individual, 13/05/20011).*

Na mesma diretriz, outra educadora considera: “Os **valores** que trabalhamos em educação ambiental na sala de aula são respeito, cooperação, trabalho em grupo, limite, colaboração” (ROSA, Diário de pesquisa individual, 2011).

A compreensão da EA como uma visão ampla, ultrapassando a visão restrita de tratá-la apenas como cuidar da natureza, foi construída pelos educadores ao longo das reflexões em grupo. O conteúdo atitudinal, para os educadores, deve estar integrado ao desenvolvimento da EA na escola. Destarte, é possível compreender, também, o desenvolvimento do *conteúdo atitudinal*, em sala de aula, no registro da educadora Lilás:

*Procuro desenvolver trabalhos que permitam ao educando estimular sua **criatividade**, desenvolver **espírito crítico e trabalho em grupo**.  
Em muitas aulas procuro utilizar-me de situações do dia a dia como desperdício da água ao escovar os dentes ou **desrespeito** a idosos que se utilizam de transporte público.  
A disciplina de Sociologia me permite trabalhar com conteúdos que podem transformar a forma como se vê a vida: direitos humanos, família, profissões etc. (Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

Na concepção da educadora Lilás, desenvolver valores em sala de aula através de sua disciplina pode auxiliar os educandos a contemplar a realidade com maior sensibilização. Fica subentendido que através dos valores é possível que eles tomem consciência e vejam com maior criticidade as relações que mantêm com seus semelhantes e com o ambiente em si. Também, nesse excerto é possível identificar que além de *conteúdos atitudinais*, a educadora também desenvolve *conteúdos procedimentais* que são “regras ou pautas de ação, rotinas e modos de fazer,

de algoritmos, heurísticos e estratégias, entre as diversas maneiras possíveis de alcançar as metas” (COLL *et. al.*, p. 93). Nesse caso, o trabalho em grupo é um dos *conteúdos procedimentais* para que os educandos desenvolvam sua criticidade.

Além do desenvolvimento de conteúdos atitudinais e procedimentais, foi possível identificar o desenvolvimento de outro tipo de conteúdo integrado à EA:

*Ao trabalharmos com **Cinética Química**, os alunos **pesquisaram** experiências do seu dia a dia e apresentaram para a turma. As experiências não poderiam dar **custos financeiros** e **desperdício** de material (VERDE, Diário de pesquisa individual, 2011).*

Nesse excerto, fica explícito que a educadora conseguiu integrar os três tipos de conteúdos: “conceitual, procedimental e atitudinal” (COLL *et. al.*, 1998). Dessa maneira, *conteúdos conceituais* “são o que tradicionalmente se entendeu como “conteúdos” do ensino e o que foi – e continua sendo – objeto da maior parte das “avaliações” que se realizam em nossas salas de aula” (*Ibid.*, p. 19, grifo do autor).

No excerto da educadora, o conteúdo *conceitual* é Cinética Química; o *procedimental* é a pesquisa, meio de desenvolvimento do conteúdo *conceitual*; e o *atitudinal* é o critério de evitar despesas financeiras e esbanjo de material.

Outro educador também procura integrar seus *conteúdos conceituais* e *procedimentais* aos *atitudinais*:

*Em geral tento inserir a **EA** de acordo com as possibilidades, tais como **perguntas** relativas a determinados assuntos ou **notícias veiculadas na mídia**.*

*Alguns **conteúdos**, tais como consumo de **energia elétrica**, me permitem uma integração direta com **questões ambientais** (VERMELHO, diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

No primeiro parágrafo do excerto acima, é possível perceber que o educador, embora não use os conceitos para os tipos de conteúdos que desenvolve, relata a EA como um *conteúdo conceitual* que procura desenvolver através do diálogo, *conteúdo procedimental*. No segundo parágrafo, é possível compreender que ele procura integrar alguns *conteúdos conceituais*, como energia elétrica, às questões ambientais. Elas podem ser compreendidas, tanto como *conteúdos procedimentais*, pois pode ser a maneira de o educador desenvolver seu conteúdo conceitual, bem como *conteúdos atitudinais*, já que através do conteúdo o professor pode procurar sensibilizar seus educandos ao enfatizar a importância de repensarem suas ações perante o meio ambiente.

Na visão dos professores, é possível verificar a construção da tomada de consciência de que a integração dos conteúdos aos valores em sala de aula é uma das maneiras de desenvolver EA na escola. Talvez, implicitamente, eles subentendam que os conteúdos também sejam um valor ao acreditar na contribuição que possibilitam a seus educandos à tomada de consciência como sujeitos críticos, históricos e (trans)formadores.

Outra proposta desenvolvida foi a leitura, análise, interpretação e construção de uma releitura da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, pela educadora Lilás junto a seus educandos do primeiro ano do ensino médio:

*Trabalhei com os primeiros anos a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, eles deveriam montar um livrinho com 15 a 30 artigos com uma imagem que demonstrasse cada um deles, como uma ironia. [...](LILÁS, Diário de pesquisa individual, 2011).*

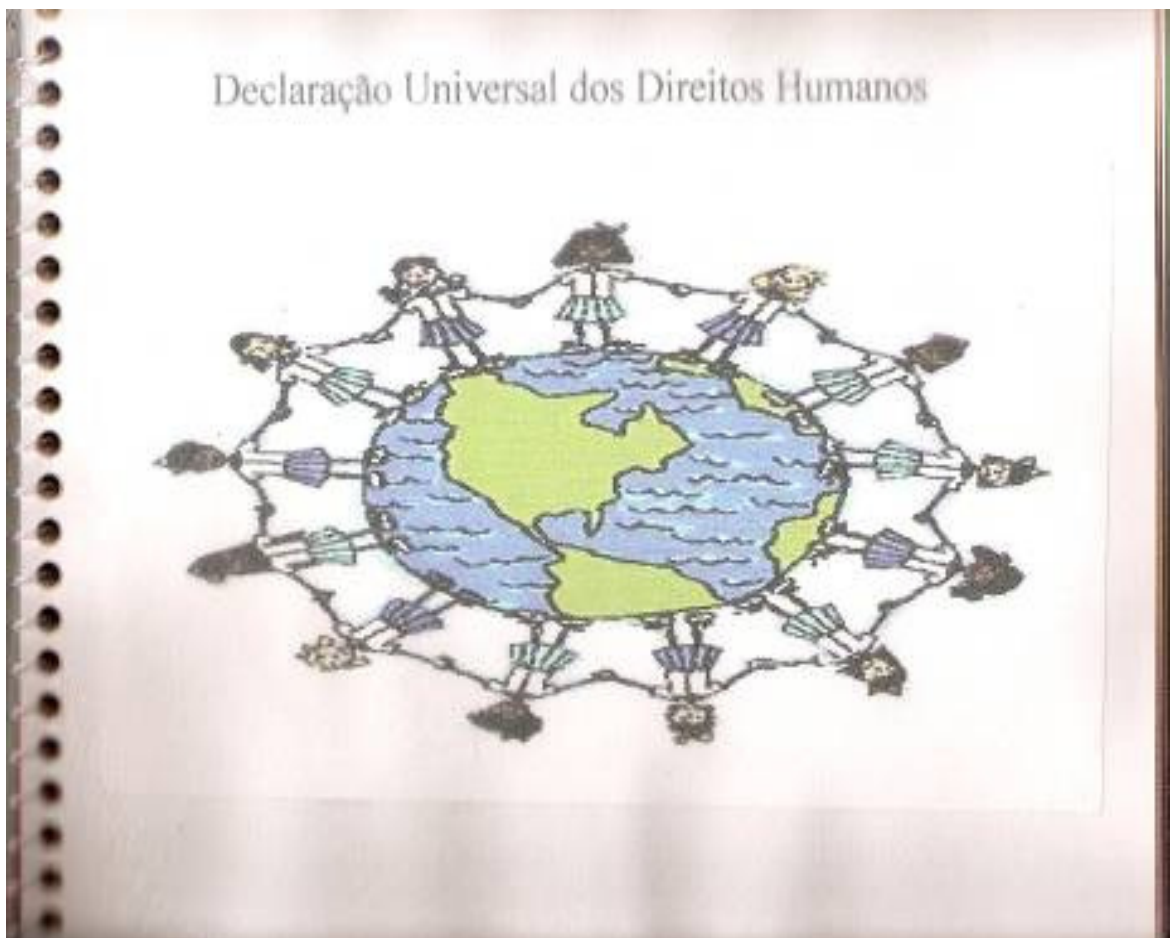


Figura 4 - Capa de uma releitura da Declaração Universal dos Direitos do homem e do Cidadão.  
Fonte: Educadora Lilás (2010)

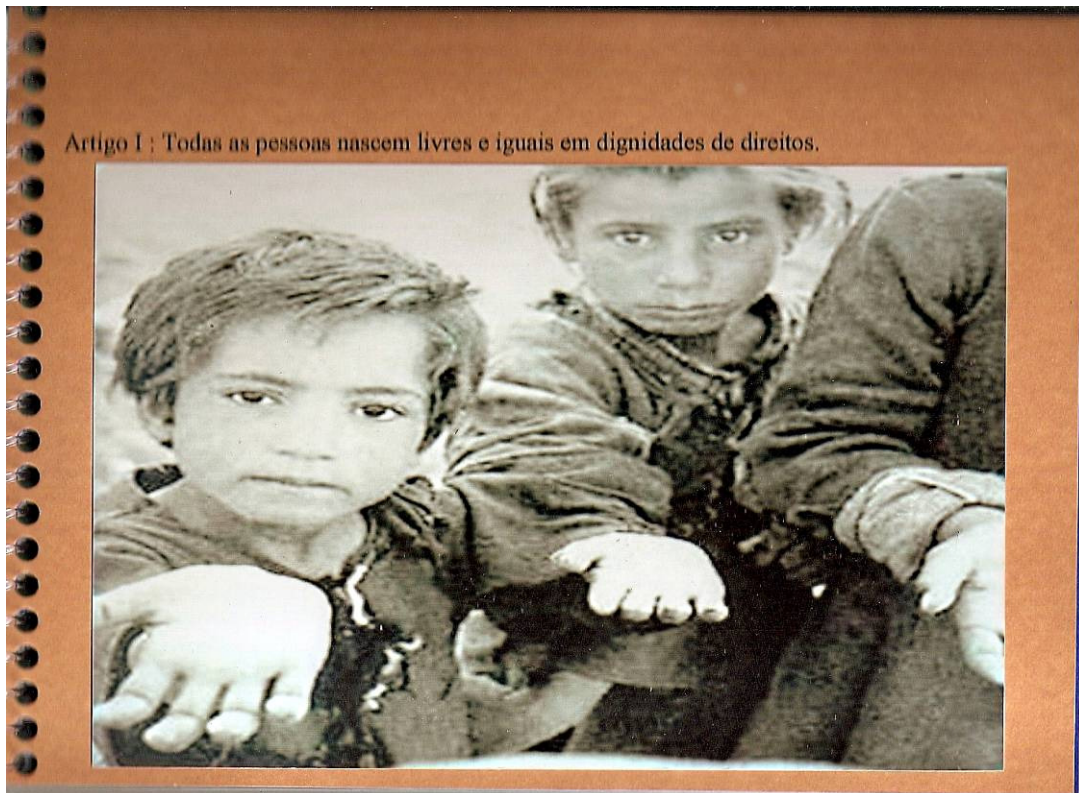


Figura 5 - Releitura do 1º artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.  
 Fonte: Educadora Lilás (2011).

De acordo com a educadora, esse tipo de proposta pode possibilitar que os educandos tomem consciência das consequências que a ação humana vem causando à história da sociedade:

*[...] Foi bastante interessante, a cada imagem, novas indagações (“professora, como pode ainda existir escravidão no Brasil?”) e então havia material para **discussão**, acho importante que percebam que os erros existentes são resultado da ação humana, assim como os acertos e que eles são **sujeitos desta história**, que eles podem decidir que **atitude** terão, quais serão seus **papéis nesta sociedade** (LILÁS, Diário de pesquisa individual, 2011, grifo meu).*

A educadora demonstra preocupação em desenvolver propostas pedagógicas que levem seus educandos a refletirem sobre suas atitudes. Em sua escrita fica compreensível que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000a, p. 110), já que ela revela sua preocupação em contribuir com a formação de seus educandos enquanto sujeitos críticos, participativos e atuantes em sua realidade, contribuindo com a construção de uma nova história. Além disso, ao analisar a fala do educando, é possível verificar que ele elabora um pensamento reflexivo a respeito da escravidão e sua existência, criando uma linha do tempo em que faz a

comparação do tempo passado ao tempo presente, questionando o trabalho escravo e de subserviência, talvez desconhecidos por ele, na atualidade.

Enquanto prática pedagógica desenvolvida, outra possibilidade foi a coleta, reaproveitamento ou encaminhamento à reciclagem do lixo.

*Este ano foi desenvolvido um trabalho de coleta de garrafas Pet e latas de alumínio. O intuito era desenvolver o conceito de reciclagem com a comunidade escolar e arrecadar fundos para a formatura. Arrecadamos até o momento: 86 kg de latas; 164,3 kg de Pet transparente; 49,4 kg de Pet colorida. Em dinheiro: R\$ 368,49 (VERMELHO, Diário de pesquisa individual, 10/2011).*

O educador, junto a uma turma de terceiro ano do ensino médio, organizou a divulgação da atividade à comunidade escolar. Os educandos, na compreensão de que alguns colegas talvez não participassem da cerimônia de formatura por causa do investimento financeiro, decidiram assumir a tarefa, organizando a coleta desses materiais na escola e destinando-os à reciclagem.

Reconhecemos, enquanto grupo, a importância de não relacionarmos EA com a aquisição de dinheiro. Entretanto, compreendemos que a intenção dos educandos, ao tomar a iniciativa de realizar tal atividade, era ajudar seus colegas, sendo solidários. O educador Vermelho salientou aos educandos que deveriam tomar cuidado em não divulgar uma ação ambiental incentivando outros sujeitos a consumirem e produzirem mais lixo, mas que os incentivassem a destinar o lixo cotidiano a tal proposta.

Essa atividade demonstra a tomada de consciência dos educandos enquanto sujeitos, pois eles ultrapassaram a postura individualista ao pensarem no outro e ajudá-lo. Assim, os educandos “[...] respondem à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2010, p. 83), em que a partilha e a solidariedade aos semelhantes se faz necessária.

A educadora Azul construiu junto com seus educandos das oitavas séries propostas de reaproveitamento de materiais.

*Práticas: reciclagem (histórias em quadrinhos, poesia, confecção de brinquedos – bonecos, jogos de argola, dominó, bingo,.. – com materiais diversos que iriam para a lixeira – tampinhas de garrafas, caixas de papelão, embalagens plásticas de alimentos e produtos de limpeza,...)(Diário de pesquisa individual, 10/2011).*

Entre as atividades, a primeira que destaco é a confecção de brinquedos a partir da reutilização de materiais. Os educandos criam bonecos, carrinhos, jogos a partir de embalagens de iogurte, tampas plásticas de garrafas, caixas de papelão, garrafas PET. A maior parte desses brinquedos foi doada a um orfanato, em que a educadora Azul e uma educanda realizaram a visita e fizeram a entrega dos mesmos. O restante dos brinquedos foram doados aos educandos do ensino fundamental - séries iniciais – para que pudessem aproveitá-los em sala de aula e, inclusive, levar às suas casas.

Essa atividade ultrapassou os muros da escola, possibilitando aos educandos a tomada de consciência de que o lixo produzido pode ser transformado, além do estímulo à solidariedade e partilha aos outros sujeitos.



Figura 6 - Boneco confeccionado com tampas e garrafa plásticas.  
Fonte: Educadora Azul (2010)





Figura 7 - Bilboquês e ampulheta  
Fonte: Educadora Azul (2010)

## Memória Associativa

Usei 60 tampinhas de garrafas Pet, 10 caixinhas de chá cortadas ao meio, 1 caixa de sapato, tesoura, cola, papel de presente para decorar e enfeitar as caixinhas e a caixa maior.

Pedi para minha mãe ajudar a coletar o material onde ela trabalha e pedi também para alguns familiares.

Logo que cheguei da escola comecei a trabalhar no fogo, levei 4 horas + ou - para confeccionar todo o meu jogo.

Podem ser feitos também com esses materiais: carrinhos, bonecos (as), caminhões, casinha, coroa para bonecas, entre outros.



Figura 8 - Jogo confeccionado por uma aluna.  
Fonte: Educadora Azul (2010).

A mesma educadora, junto à educadora Rosa, realizou a atividade “O lixo vira um luxo” (*Ibid.*, Diário de pesquisa individual, 10/2011). Essa proposta foi desenvolvida junto às turmas do ensino médio, em que os educandos em grupos deveriam fazer a “Confeção de roupas usando materiais diversos (“chapa” de rx, jornal, fita VHS, caixa de leite,...)” (*Ibid.*, 10/2001, grifo da autora).

Material usado, quantidade: BOLSA: 6 garrafas PET; 1 martelo de lã; 4 flores artificiais; 1m de mangueira de nylon; 1 botão de madeira  
SAIA: 10 folhas de raio x; 1 martelo de lã; 2m de fita mi-mosa.

Tempo gasto para a realização da atividade, dificuldades encontradas para a confecção da peça;

Saia: 1 dia  
 Dificuldade: furar as folhas de raio x

Bolsa: 2 dias  
 Dificuldade: fazer crochê um volta da garrafa



Figura 9 - Saia confeccionada com lâmina de Rx e bolsa de garrafas PET  
 Fonte: Educadoras Rosa e Azul (2010).

Além da reutilização de materiais, essa atividade possibilitou que os educandos tomassem consciência do grau de dificuldade e complexidade de transformar o lixo em algo a ser utilizado novamente, sem que se torne um lixo a mais. Também desenvolveu o respeito às divergências de seus colegas, pois tiveram que trabalhar

em grupo, respeitando e compreendendo as limitações e potencialidades de cada sujeito envolvido.

Além da tomada de consciência dos educandos, foi possível identificar a tomada de consciência por parte dos educadores ao desenvolver algumas propostas em sala de aula. A educadora realizou avaliações sem a impressão em papel, fazendo uso de outras estratégias: “*Realizei outros tipos de avaliação sem a utilização de folhas, mas com outros materiais*” (Diário de pesquisa individual, 11/2001).

Isso pode nos levar a refletir, enquanto educadores, que há outras maneiras de avaliar nossos educandos, além dos questionamentos desenvolvidos em provas escritas. A educadora realizou testes orais, jogos e atividades que serviram de instrumentos avaliativos, inovando sua prática pedagógica e desenvolvendo, em certa medida, a tomada de consciência de que outras alternativas podem ser utilizadas na escola.

As professoras Dourado e Turquesa realizaram, no segundo semestre de 2011, um projeto sobre EA com suas turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Dentre as atividades, foram desenvolvidas leituras, diálogos e pesquisas sobre reciclagem, consumismo, a falta de respeito entre os humanos e deles com o ambiente em que vivem e convivem. A culminância do projeto desenvolvido foi um mutirão com os educandos para limpeza do pátio da escola.

Os educandos foram convidados a irem ao pátio da escola e recolher todo o lixo que encontrassem. Foi realizada uma exposição do lixo coletado no saguão da escola.



Figura 10 – Coleta e lixo arrecadado pelas turmas do 4º e 5º ano no pátio da escola  
Fonte: Autora (2011)

Após a exposição do lixo, foi proposto um diálogo problematizador com os educandos, fazendo-os refletir sobre a quantidade de lixo recolhida apenas no pátio

da escola. Alguns questionamentos foram feitos pela educadora Dourado, tais como: “Vocês esperavam encontrar tanto lixo?, Será que as pessoas que jogam lixo no chão não tem a informação de que o lixo deve ser colocado nas lixeiras?, O que podemos fazer para melhorar a situação aqui na escola?” (TURQUESA, Diário de pesquisa individual, 10/2011).

Os educandos foram convidados a escrever sobre a atividade, entregando suas escritas às professoras Dourado e Turquesa, além de terem um espaço para partilhar as opiniões e ações que praticam com seus colegas e professora.

Considero importante trazer algumas reflexões desses educandos para possível interpretação e análise, iniciando pela narração e ilustração da prática desenvolvida, por uma educanda do 4º ano, educanda da educadora Dourado:

*Hoje fizemos a coleta do lixo na escola, me surpreendi com tanta sujeira, pelo simples fato das pessoas ou vamos dizer os “porcos” não colocarem o lixo no lixo.*

*Todos pensam que um simples papelzinho de nada não vai fazer mal, mas vem outra pessoa, e assim vai até que o lixo se acumula e entope boeiros, causa enchentes e nosso planeta fica que é um chiqueiro (Diário de pesquisas individual, 10/2011).*

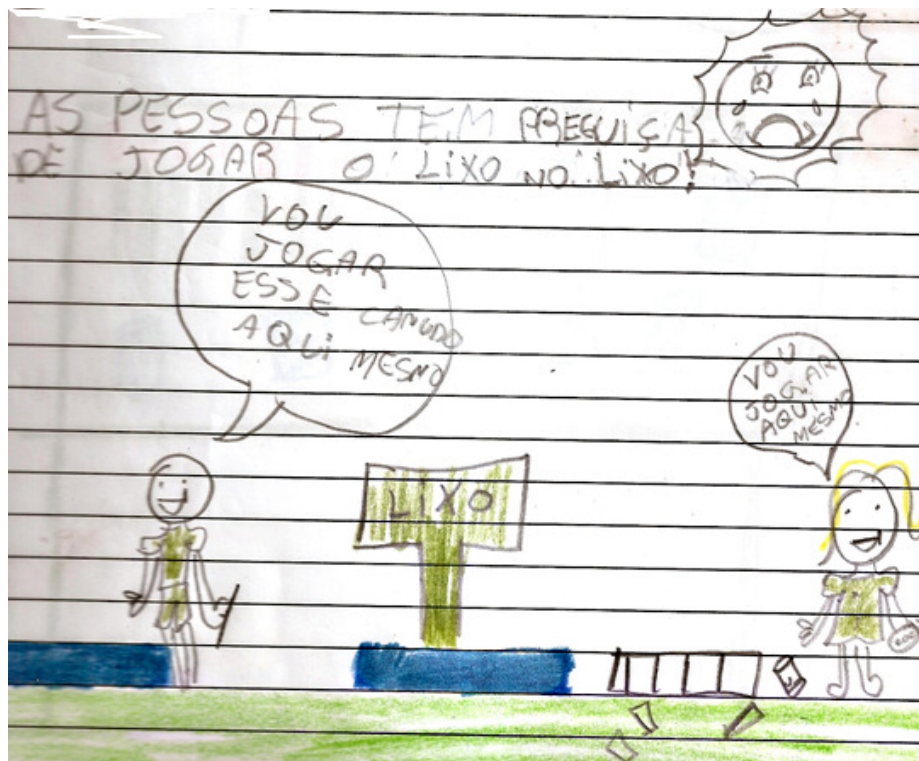


Figura 11 - Ilustração sobre a coleta de lixo no pátio da escola.  
Fonte: Educadora Dourado (2011).

A educanda prossegue com sua narração-reflexão-ilustração: “A coleta foi muito legal, além de nós termos ajudado a escola a ficar limpa, também mostramos

as pessoas quanto lixo foram jogados no chão" (*Ibid.*, Diário de pesquisa individual, 10/2011).



Figura 12 - Desenho do lixo exposto no saguão da escola.  
Fonte: Educadora Dourado (2011).

*Na coleta encontrei um saco de bolacha, muitos, muitos canudos, garrafas, até um tênis. Nós encontramos cigarro, papéis, pacote de salgadinho, etc. Não esperava tanto lixo porque na verdade existe lixeiras na escola. O chão não serve para ser lixeira (Ibid., Diário de pesquisa individual, 10/2011).*

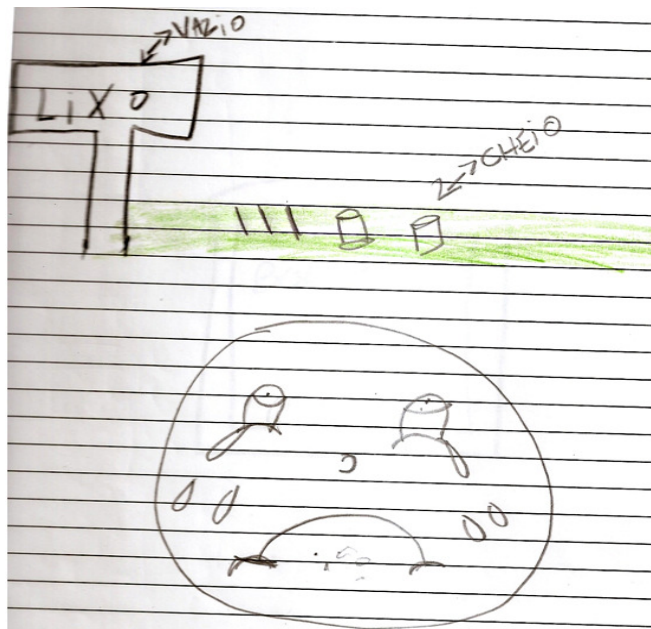


Figura 13 - Ilustração da educanda sobre a situação do pátio da escola e demonstração de tristeza.  
Fonte: Educadora Dourado (2011).

Ela prossegue com sua reflexão: “Quando eu não tenho lixo eu coloco no bolso para jogar no lixo em casa. Quando eu saio eu não piso na grama e não jogo papel no chão” (Ibid., Diário de pesquisa individual, 10/2011).

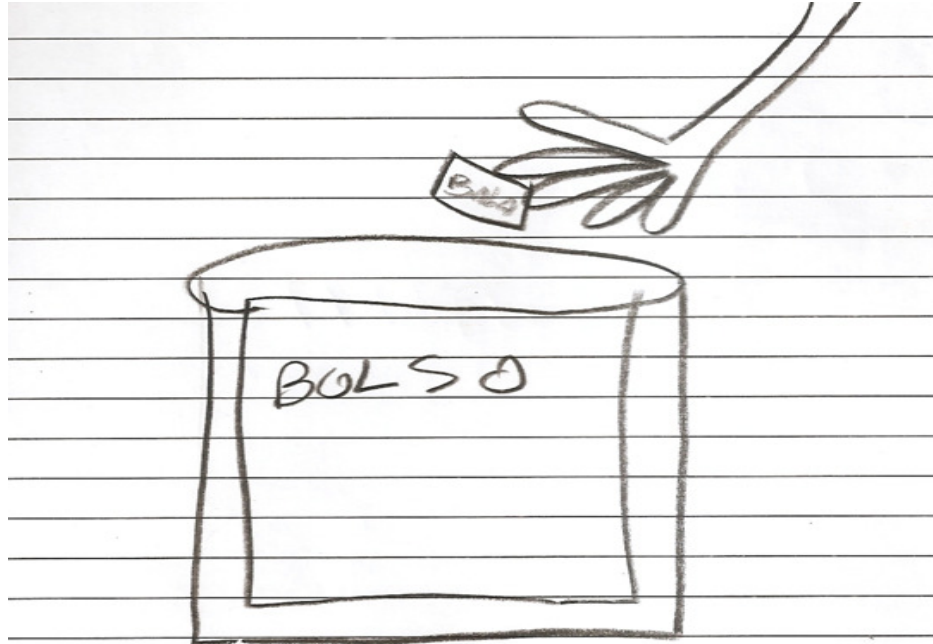


Figura 14 - Ilustração da educanda sobre colocar o lixo no bolso.  
Fonte: Educadora Dourado (2011).

Além dessa educanda, ressalto outras reflexões que emergiram a partir da proposta desenvolvida:

*Eu achei muito legal ajudar o meio ambiente dentro da escola. **Mas não é só lá dentro a sujeira esta presente em todos os lugares** como casa, escolas, parquinhos e muito mais.*

*Eu recolho o lixo, coloco o lixo de plástico no lixo vermelho, o vidro no verde, o papel ou papelão no azul, o metal no amarelo e os resíduos orgânicos no marrom para tudo tem uma lata de lixo. [...] Eu gosto de ajudar o meio ambiente (Ibid, Aluna I, Diário de pesquisa individual, 10/2011, grifo meu).*

*[...] **Muitas coisas que achamos podiam ser recicladas**, transformando em outros canudos, garrafas PET, latas, sacolas, papeis. **Não esperava isso** de alguns alunos numa escola tão boa (Ibid, Aluno II, Diário de pesquisa individual, 10/2011, grifo meu).*

*Eu adorei a coleta. [...] Eu acho que a coleta de lixo no pátio deixou a escola mais linda e mais limpa e isso é emocionante. Mais me deixou muito feliz porque os alunos e as professoras perguntavam o que nós estávamos fazendo e nós respondíamos [...](Ibid, Aluno III, Diário de pesquisa individual, 10/2011, grifo meu).*

*Bom eu **não esperava nem a metade de lixo**, eu não consigo imaginar que haja tanto lixo no mundo, bom **uma pessoas de verdade junta o lixo, não joga lixo no chão**. Eu já vi pessoas que não jogam lixo em sua casa, mas joga lixo nas frentes das residências, no colégio. Principalmente nas ruas que ocorre muito mais prejuízo porque entope os bueiros [...] (Ibid, Aluno IV, Diário de pesquisa individual, 10/2011, grifo meu).*

*Foi muito bom porque eu vi que eu estava ajudando o mundo, eu achei muito lixo na rua e na escola, eu **cheguei a conclusão que se todo mundo fizesse isso o mundo seria bem melhor.** [...] eu já fiz pelo meio ambiente: jornal fiz uma cortina e pintei, já lavei muito bem canudos que encontrei no lixo e fiz um colar e uma pulseira, já fiz pote de jornal, bolsa de tecido picado (retalho) etc. (Ibid., Aluno V, Diário de pesquisa individual, 10/2011, grifo meu).*

*A coleta foi muito divertida porque ajudamos o meio ambiente e **vimos como muitas pessoas não ajudam a fazer a diferença, nós precisamos fazer a diferença** para não haver ratos, lugares cheios de lixo e provocar enchentes.*

*Para ajudar o meio ambiente, eu reciclo o lixo (Ibid., Aluno VI, Diário de pesquisa individual, 10/2011, grifo meu).*

Na visão destes educandos, fica clara a tomada de consciência da relação prejudicial que o lixo causa ao meio ambiente. Também é possível verificar que eles conseguem ter uma visão ampla de meio ambiente, pois fazem comparações do contexto escolar com outros que conhecem e convivem, trazendo exemplos de situações que vivenciaram e de boas práticas que mantêm. Eles consideram importante que cada sujeito tenha iniciativa em realizar boas ações, pois acreditam que com a participação de cada um é possível fazer a diferença perante a realidade. Na reflexão do educando IV, fica evidente que ele considera sujeito, cidadão, aquelas pessoas que têm consciência de que o lixo deve ser colocado no lugar correto.

Seria ingênuo afirmar que tais reflexões e tomadas de consciência resultam apenas da educação escolar. É possível afirmar que as famílias têm relação direta com a postura que cada criança apresenta na escola. As boas práticas familiares, de alguma maneira, são levadas e devem ser aprimoradas pelos educadores junto a seus educandos, possibilitando a eles reflexões sobre a realidade fora dos muros da escola, em outros contextos e realidades. Os educadores podem ampliar essa tomada de consciência ao não os eximir da responsabilidade que devem ter para a melhora de sua realidade e do futuro, a partir das ações do presente.

### 6.5.3 TOMADA DE CONSCIÊNCIA: MUDANÇAS DE PEQUENAS ATITUDES DOS EDUCANDOS

Ao analisar as escritas dos educadores, foi possível identificar alguns indícios de tomadas de consciência por parte de seus educandos. Tomadas de consciência que expressas em pequenas mudanças de atitudes desses sujeitos perante o contexto escolar.

Duas educadoras testemunham essas mudanças de atitude:

*Tive alguns retornos positivos, muitos alunos aprenderam a ter mais cuidado com o lixo, aprenderam a separar, tomaram **consciência** (ROSA, Diário de pesquisa individual, 2011).*

Na mesma diretriz, outra educadora partilha:

*“Bah, professora, tu me deixou neurótica!” Intrigada, perguntei porque. Ela respondeu que depois da última aula, quando falamos sobre desperdício e lixo ela **nunca mais jogou papel no chão** e passou a **cobrar dos colegas** a mesma atitude, fiquei imensamente feliz, então outro aluno que ouvia a conversa falou que havia começado a fazer **trabalho voluntário** e que estava juntando papéis do chão até no pátio da escola. Acredito que minhas atividades proporcionam ao educando REFLEXÃO (LILÁS, Diário de pesquisa individual, 2011).*

Refletindo sobre os dois excertos, é possível vislumbrar que a tomada de consciência desses sujeitos é um início do seu processo de conscientização, já que “implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la [...]” (Freitas, 2010, p. 88).

O processo de conscientização é pessoal, mas pode ser (trans) formado a partir da partilha de opiniões, do testemunho de outros sujeitos, das reflexões possibilitadas na escola, na família, com os amigos, por isso é importante que os educadores possibilitem inúmeras vezes diálogos problematizadores em suas salas de aula.

A educadora Turquesa analisa algumas reflexões de seus educandos, mesmo ingênuas, e as identifica como possíveis tomadas de consciência deles como sujeitos. Ela desenvolveu com sua turma atividades reflexivas, em que a partilha de opiniões foi registrada em seu diário:



*Os culpados pelos alagamentos somos nós, as pessoas, porque jogamos lixo nos bueiros e nos rios, então quando chove causa alagamento (TURQUESA, Diário de pesquisa individual, 29/08/2011, grifo meu).*

*Nos alimentando bem, fazendo esportes, no mantendo longe das drogas e bebidas, **cuidando** do nosso corpo e **meio ambiente poderemos ser saudáveis** (Ibid., 15/09/2011, grifo meu).*

*A minha esperança morrerá junto com o planeta, **enquanto viver vou colaborar com a preservação do meio ambiente**. Até porque muitas pessoas ajudam a natureza (Ibid., 17/10/2011, grifo meu).*

*Para iniciarmos uma transformação (do planeta) devemos ter transformado as pessoas do nosso planeta. Os governantes dos países devem fazer uma campanha mundial contra a poluição. As pessoas devem ser **solidárias**, pensando que as pessoas que vão habitar o planeta serão nossos filhos, netos, bisnetos (Ibid., 17/10, grifo meu).*

É possível compreender que a educadora considera como tomada de consciência as reflexões que os educandos expuseram a partir das discussões em sala de aula. Implicitamente, é possível afirmar que há uma tomada de consciência dos educandos ao assumirem sua parcela de culpa com as problemáticas ambientais, ao conceber o meio ambiente como um bem que está diretamente relacionado com sua saúde. Que a esperança expressa e demonstrada é um possível meio de motivação para que continuem engajados com a melhora da realidade e que a solidariedade é um valor imprescindível à transformação da mesma.

Essa tomada de consciência pode ser compreendida, também, como uma gênese do assumir-se como sujeito. Ao reconhecer o meio ambiente como um bem, compreendendo que a solidariedade é um valor substancial à convivência com os sujeitos e reconhecendo sua contribuição ao caos da realidade, o educando poderá refletir e reconsiderar qual seu papel perante ela. Destarte, poderá fazer suas escolhas e, se consciente, iniciar junto aos sujeitos já engajados com a construção de uma nova sociedade, realidade, quiçá, de um novo jeito de viver e conviver num presente contínuo.

#### 6.5.4 A SATISFAÇÃO DOS EDUCADORES A PARTIR DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Os depoimentos dos educadores podem possibilitar a compreensão de suas crenças, da intencionalidade de suas práticas, da coerência entre seu discurso e prática, da emoção, motivação e satisfação presentes em sua prática pedagógica.

Os encontros e diálogos grupais realizados durante a pesquisa possibilitaram uma autorreflexão sobre o porquê de termos escolhido tal profissão. Profissão pouco valorizada, reconhecida e remunerada. Muitas vezes rimos e dissemos: “*Não é por dinheiro, com certeza.*” (TURQUESA, Diário de pesquisa individual, 01/04/2011). Em cada posicionamento individual para a construção das ações coletivas estavam presentes nossas opiniões, esperanças, estímulos. Sem intenção, mas explícita e inevitavelmente, nossas convicções e sentimentos sempre eram manifestados.

*Ao [...] relatar minha experiência como professora, algumas são as lembranças e recordações que vêm à memória. A primeira delas, daqueles vários pares de olhos, no primeiro dia de aula, uns ansiosos por descobrir o que está por vir, outros desinteressados e precisando ser conquistados. O magistério não é uma escola racional, pelo contrário, emocional. A razão pouco ou nada influencia nessa decisão. Falando por mim, posso responsabilizar por tal opção o amor. Amor pela possibilidade de participação, de forma positiva, em várias histórias; pelo processo de aquisição do saber, pois a troca de experiências entre esses “marinheiros” de um navio chamado sala de aula nos leva a mares “nunca dantes navegados”, comprovando que o papel do professor não é o de comandante simplesmente, mas de integrante da tripulação, contribuindo no processo de aprendizagem sem ser a única voz. Torna-se muito mais prazeroso inserirmos ou aceitarmos, de forma efetiva, em nossas vidas a participação de pessoas a quem admiramos; quando isso acontece, aqueles olhares do primeiro dia de aula, inclusive os dispersos passam a voltar-se com interesse para o que acontece a sua volta, envolvidos e participativos, inseridos no contexto da navegação rumo ao saber (ROXO, Diário de pesquisa individual, 2011).*

No depoimento da professora, ao refletir e analisar sua experiência e prática, há indícios de que é imprescindível ao educador estar disponível ao diálogo com seus educandos e que o saber é construído através dele. Que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2010, p. 79). Em relação a formação profissional, a educadora considera que sua escolha deu-se pelo envolvimento emocional e por considerar singular a oportunidade de auxiliar seus educandos no processo de construção da sua história.

Outra educadora fala de sua experiência e expõe que, mesmo optando pela graduação em um curso de Licenciatura, reconhecia o fato da desvalorização da profissão professor e que de maneira alguma gostaria de exercê-la. Mas que, com a vivência e a experiência em uma instituição distinta, apaixonou-se pelo ofício:

*Quando me inscrevi para o vestibular de licenciatura só tinha certeza de duas coisas: que história era o curso que mais me interessava aos dezessete anos e que eu NÃO queria ser professora. Hoje tenho plena convicção de que escolhi a profissão certa e me sinto realizada por trabalhar na área em que me formei, numa escola pública de qualidade e com educandos esforçados e respeitosos (LILÁS, Diário de pesquisa individual, 2011).*

A educadora considera o respeito e a participação dos educandos como tributos importantes para a realização profissional.

De acordo com outra educadora, a recompensa profissional também se dá com o retorno positivo dos educandos, com suas falas e ações:

*O melhor retorno que se pode ter em qualquer atividade que desenvolvemos é ver o aluno feliz, satisfeito com sua criação. Também é satisfatório vê-lo avaliando o ambiente de outra forma, como ser responsável por ações que vão auxiliar/prejudicar o todo (AZUL, Diário de pesquisa individual, sem data).*

Na mesma direção, outra educadora ressalta: “[...] sinto-me satisfeita em ver meus alunos se desenvolvendo e crescendo, tanto cognitivamente e afetivamente” (DOURADO, Diário de pesquisa individual, sem data).

Concomitantemente, o educador Vermelho faz a sua reflexão:

*[...] Minha motivação está presente em vários pontos, mas pensar que um ser humano vai seguir em frente com um conhecimento que eu ajudei a construir é sem dúvida o ponto mais forte desta motivação (Diário de pesquisa individual, 2011).*

Tais registros podem nos levar a refletir sobre a importância da consideração e da realização demonstrada pelos educandos a seus educadores. De que não é apenas sua remuneração que os torna motivados, realizados e felizes, mas também que o reconhecimento, o desenvolvimento e o apreço dos educandos estão diretamente relacionados à sua realização profissional.

Não podemos ser ingênuos e dizer que um salário digno, que possibilite ao educador qualidade de vida e formação continuada não seja importante. Contudo,

torna-se evidente na fala desses educadores que não podemos atribuir a realização profissional apenas à remuneração.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a trama final dessa dissertação, considero imprescindível desvelar os quatro momentos que vivenciei ao longo de sua construção: um momento fatalista, em que via o futuro como algo inexorável; o segundo de entusiasmo demasiado, em que quase acreditei que tudo seria possível dentro do contexto pesquisado; o terceiro momento, de indignação, desmotivação; e o quarto, permeado pela esperança crítica de que transformações são possíveis que ajudaram-me a manter a persistência para alcançar os objetivos a que propus-me.

No primeiro momento, iniciei a construção do projeto de pesquisa a partir de uma visão fatalista e determinista, de que pouco ou nada se fazia a respeito de EA na escola, com uma visão ingênua, por desconhecimento e falta de reflexão a respeito das pesquisas, propostas pedagógicas e sujeitos que se dedicavam a estudar EA, contribuindo com a melhora da realidade. Ingenuidade porque, mesmo observando alguns colegas docentes praticando ações, no contexto escolar, que visavam tomada de consciência e percepção crítica da realidade pelos educandos, não conseguia perceber tais alternativas como possibilidades em EA.

Tive que parar e refletir as próprias concepções que trazia. Com o auxílio de minha orientadora que, por muitos momentos, problematizou minha posição determinista, que a cada resposta ou questionamento meu, trazia-me novos questionamentos, que insistentemente proporcionou-me os diálogos, reflexões, escritas, reflexão-ação, isso começou a ser possível. A partir de tais movimentos é que tomei consciência de que há muitos educadores comprometidos e cientes de que sua prática docente pode colaborar com o início das transformações de que necessitamos enquanto sociedade.

O segundo momento vivenciado foi de entusiasmo. Esse entusiasmo foi partilhado e constituído com o grupo de educadores participantes da pesquisa. Permeada pelas escutas e diálogos com os educadores, durante as reuniões realizadas, fui percebendo que havia vontade e iniciativa para o trabalho com educação ambiental na escola, cada vez mais comprometido.

Esse grupo, no início com grande quantidade de pessoas, e no final, com aqueles que, acima de tudo, acreditam ser preciso abrir mão muitas vezes de seu

descanso para concretizar algumas atividades, teve dois momentos: um antes do vínculo dessa pesquisa e outro com a participação dela.

A partir do engajamento da pesquisa ao projeto, acreditou-se que, dessa vez, fosse possível conseguir colocar em prática tudo que há muito tempo vinha sendo almejado. Crença que veio acompanhada de muito entusiasmo, já que um membro da direção escolar participou de duas reuniões e se comprometeu a auxiliar no que fosse preciso e possível. Tivemos a oportunidade de apresentar o que havíamos construído, além de termos um espaço para compartilhar com todo o grupo de professores da escola as nossas metas, abrindo espaço a todos que tivessem interesse em participar.

Talvez nosso entusiasmo tenha sido demasiado, não nos preparamos para um recuo do apoio e a imparcialidade da direção que, anteriormente, não havia auxiliado o grupo inicial. Estávamos conseguindo realizar as primeiras ações coletivas destinadas a todos os educandos da escola e tínhamos a intenção de ampliá-las à comunidade escolar. Contudo, muitas das alternativas traçadas, compreendidas como possibilidades, começaram a se tornar impossibilidades. Impossibilidades que foram consumindo nosso entusiasmo, por não conseguirmos colocar em prática aquilo que havíamos planejado e era nossa meta enquanto grupo: tomada de consciência da comunidade escolar.

Nosso entusiasmo foi se transformando em desânimo, em razão das impossibilidades surgidas e, até mesmo, porque o fim de ano aproximava-se e levava consigo nossa energia e motivação. Apesar disso, as impossibilidades não significam que tenhamos mudado nossas concepções, mas nos afetaram como grupo, pois nos encontrávamos fora do nosso horário de trabalho, alguns participantes iam em dias que não lecionavam na escola para que pudessemos realizar ações que englobassem todos ou boa parte dos educandos.

Por não termos nos acomodado com as impossibilidades, não deixamos de manter em nossas salas de aula e com nossos educandos práticas que acreditávamos ser possibilidades concretas para a tomada de consciência e constituição de uma consciência ambiental dos educandos. Entretanto, talvez elas não tenham alcançado a amplitude necessária para uma mobilização maior e mais coletiva.

O terceiro momento, em certa medida, é de indignação. Talvez, por não prever as impossibilidades surgidas. Impossibilidades que podem ter ocorrido pelo fato de eu ter disposto-me a pesquisar meu contexto de trabalho. O mesmo que moti-

vou-me, enquanto professora da escola, na intenção de que como pesquisadora pudesse contribuir, junto ao grupo, para que a tomada de consciência ambiental dos sujeitos pode ter desencadeado as impossibilidades.

Essa indignação me levou a refletir e a compreender a acomodação de alguns profissionais que estavam na escola há mais tempo. Será que também não tinham vontade de realizar práticas coletivas e diferenciadas? Será que também não sofreram impedimentos e acabaram se acomodando?

Outros questionamentos também emergiram: será que se fossem profissionais ou pesquisadores desvinculados da escola, isto é, sem vínculo empregatício, tais ações teriam apoio efetivo da gestão escolar? De que maneira a falta de empatia entre os profissionais – do grupo e de fora dele – também foi relevante para que os objetivos traçados alcançassem a amplitude desejada?

O quarto momento foi de esperança crítica. Ao invés de me imobilizar perante as impossibilidades, trouxe-me mais vontade e motivação, porque tomei ciência que o processo não seria fácil. Com as impossibilidades surgidas, novos questionamentos emergiam e com eles mais vontade de prosseguir. Permeada pela utopia concreta de que as mudanças, mesmo difíceis, são possíveis, mantive a posição de que é preciso persistir e lutar, constante e incessantemente, por elas.

Nem tudo que foi traçado foi concretizado, mas muitas práticas foram possíveis e acredito, junto ao grupo constituído, que muitos educandos foram convidados a repensar seu agir perante o mundo que habitam. Alguns, além de repensar, começam a agir diferente, o que significa que mesmo poucas, as práticas foram possibilidades e contribuíram com a formação da consciência ambiental desses sujeitos.

Através da pesquisa, pude perceber a importância da gestão para o êxito de projetos, trabalhos e atividades na escola. Ela pode ser um limite ou uma possibilidade, já que administra todos os processos dentro da instituição, desde os operacionais aos pessoais. Assim, a gestão pode não apenas mobilizar os integrantes do grupo escolar a envolverem-se com possíveis trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, mas também apoiar ações que ultrapassem os limites da sala de aula. Cabe à gestão estimular a comunidade escolar, como um todo, a participar e contribuir com as propostas elaboradas em seu projeto político-pedagógico, possibilitando, quiçá, seu pleno desenvolvimento.

As limitações podem ser compreendidas como aprendizagens e contribuições a pesquisadores que se destinarem a pesquisar seu próprio contexto profissional. Contudo, cabe salientar que as possibilidades, da mesma maneira, podem ser consideradas aprendizagens.

Então, cabe salientar os aprendizados. Um deles é o fato da constituição de um grupo como propulsor de propostas pedagógicas na escola. A união, reflexão, partilha, a luta pelo desenvolvimento de ideais comuns foi essencial para a conquista das possibilidades anunciadas, como a tomada de consciência e o assumir-se como sujeitos por parte dos educandos.

A construção de um planejamento coletivo, mesmo que ajustado ao longo do período, foi uma das possibilidades para a amplitude da compreensão sobre o que é EA e de como, inconscientemente, os professores a desenvolvem em sala de aula, através de conteúdos atitudinais, sem saber que o fazem.

Outra possibilidade foi a extensão do projeto a outro ambiente que não a escola. No caso, o destino dos brinquedos confeccionados pelos educandos a um orfanato como um ato de solidariedade. O trabalho feito com lixo e que talvez retornasse a ele foi destinado a um local que pode beneficiar-se com ele. Isso pôde possibilitar que os sujeitos tomassem consciência das desigualdades instauradas e que valorizassem aquilo que têm.

Surpreendentemente, a partir dos registros foi possível identificar a realização profissional dos educadores com a satisfação, alegria e empenho de seus educandos pelas atividades propostas, desmistificando que a realização docente está relacionada apenas com a remuneração que recebem.

É importante salientar a riqueza dos dados coletados e o fato de, no momento da construção e finalização da pesquisa, não poderem ter sido analisadas em sua totalidade. Procurei enfatizar aqueles que, de alguma maneira, estavam ligados aos objetivos propostos e à questão de pesquisa, já que o tempo esgotava-se ao longo desse processo e as opções foram necessárias para que a pesquisa pudesse ser encerrada e entregue.

Porém, alguns questionamentos ficam a quem ousar pesquisá-los: De que maneira a gestão do sistema educacional e da escola podem contribuir para o sucesso das iniciativas dos profissionais em uma instituição de ensino pública? A gestão das escolas públicas é compreendida como democrática, mas qual será a con-



cepção de democracia vivida nas escolas? Com a reforma do ensino médio<sup>14</sup>, na rede pública estadual, será que realmente vai efetivar-se maior carga horária para planejamento e partilha entre os docentes nas escolas? Quais possibilidades, enquanto tomada de consciência ambiental, podem ser possíveis através de atividades interdisciplinares que englobem a comunidade escolar e a sua complexidade? Quais as alternativas que as universidades vêm criando, aos cursos de graduação em licenciatura, para o desenvolvimento dos temas transversais na universidade? Não deveria ser a EA, em uma visão ampla, uma disciplina escolar?

Na incompletude dessa pesquisa, ficam algumas contribuições referentes ao desenvolvimento de EA na escola. Contribuições que não devem ser compreendidas como receitas ou modelos a serem seguidos fielmente, mas que poderão ser utilizadas como aporte ou subsídio a outras pesquisas, evitando o desperdício da experiência construída.

---

<sup>14</sup> O governo do estado do Rio Grande do Sul deve implementar, a partir de 2011, mudanças no ensino médio nas escolas da rede estadual. Entre as mudanças, está o retorno do ensino politécnico que visa o preparo dos educandos para o ingresso no mercado de trabalho e a alteração da carga horária das diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia,...). Além dessas alterações, no plano do governo há o destino de horas/aula na carga horária dos professores para planejamento, o que pode contribuir com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas (Deputada Ana Affonso, em entrevista ao jornal Zero Hora, novembro de 2011).

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T. Sulear. In: STRECK, D R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 385-387.

AZEVEDO, José Clovis de . Estado, Planejamento e Democratização da Educação. In: Donaldo Bello de Souza; Lia Ciomar Macedo de Faria. (Org.). **Desafios da Educação Municipal**. 1ª ed. Rio de Janeiro - RJ: DP&A Editora, 2003, p. 87-106.

ARROYO, Miguel González. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 39-57.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa**: O estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**; trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

BOTERF, G. L. Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R.(Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 14 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2003-2006**. Programa Nacional de Educação Ambiental, Diretoria de Educação Ambiental. 1ªed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Pronea. 3ª Ed. Brasília, 2005. Disponível em <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/pronea\\_3.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea_3.pdf)>. Acesso em 14 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 73.030**, de 30 de outubro de 1973. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e da outras providências. Disponível em <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=73030&tipo\\_norma=DEC&data=19731030&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=73030&tipo_norma=DEC&data=19731030&link=s)> Acesso em: 14 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 18.466**, de 29 de abril de 1977. Institui a Comissão de Política Ambiental - COPAM - e dá outras providências. Publicação - Diário do Executivo – “Minas Gerais” - 30/04/1977. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=1041>> Acesso em: 14 mai 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)> Acesso em: 14 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.735**, de 22 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o instituto brasileiro do meio ambiente e dos recursos naturais renováveis e dá outras providências. Acesso em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7735.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7735.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**. 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2011.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. A educação Ambiental no Brasil. **Educação Ambiental no Brasil**, Brasília, ano XVIII, n. 1, p. 13-20, mar/ 2008b. Disponível em: < <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>> Acesso em 30 mai. 2010.

CAMPOS, M. D. . **SULear vs NORTEar**: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia.. Série Documenta, v. 8, n. 8, p. 41-70, 1999.

CASTRO, M. L. S. de. **Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 114-121, maio/ago. 2009.

CASTRO, M. L. S. et al. **Escola Estadual Neusa Mari Pacheco: A School where participation makes a difference**. JISTE. Journal of the International Society for Teacher Education, v. 15, p. 76-81, 2011.

COLL, C. et. al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Política e Administração Pública, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483-495, 2007.

CZEKSTER, M. D. V. **Sofrimento e prazer no trabalho docente em uma escola pública**. Porto Alegre. 2007. 152f . Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p. 15.

FREIRE, A. M. A (Nita Freire). Inédito viável. In: STRECK, D R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 223-226.

\_\_\_\_\_. Notas explicativas. In: Freire, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 201-245

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, A. L. S. de. CONSCIENTIZAÇÃO. In: STRECK, D R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 88-89.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, K. S. de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.47-59, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1091/992> . Acesso em 15 jun. 2011.

GADOTTI, M. **GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO**. Anais do 1º Fórum Nacional Desafio da qualidade total no ensino público. Belo Horizonte, 1994. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Gest\\_democ.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Gest_democ.pdf) . Acesso em: 10 jun. 2011.

HERBERT, S. P. POSSIBILIDADE. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAGO, P. F. **A Consciência Ecológica:** A luta pelo futuro. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1986.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental**. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discursos Sustentáveis**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A complexidade ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2010c.

LOPES, J. S. L. **A ambientalização dos conflitos sociais**: Participação e controle da poluição industrial. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, pág. 11-38.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. TOZONI-REIS, M. F. C (Org.). **A Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007, p. 13-56.

MENDONÇA, E. F. **A Gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu, 24-28 set. 2000.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **Tratado de Educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. de 2010.

MINISTÉRIO do Meio ambiente. **Ministério**. Disponível em <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em 14 mai. 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORIN, E.. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. do.(orgs). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de. PESQUISA SOCIAL E AÇÃO EDUCATIVA: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 1ªed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, C. J. **A Gestão Ambiental no Brasil e os Conselhos Estaduais de meio ambiente**. Disponível em <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/abes22/tliv.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2010.

RODRIGUES, A. P. **Biografia da ex-ministra do meio ambiente Marina Osmarina da Silva Filho**. Disponível em: <[http://www.artigos.com/artigos/sociais/politica/biografia-da-ex\\_ministra-do-meioambiente-marina-osmarina-da-silva-filho-7767/artigo/](http://www.artigos.com/artigos/sociais/politica/biografia-da-ex_ministra-do-meioambiente-marina-osmarina-da-silva-filho-7767/artigo/)> Acesso em: 15 dez; 2010.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SORRENTINO, M. TRAJBER, R. MENDONÇA, P. FERRARO JR, L. A. **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso em 2 jun. 2010.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R.(Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. **O Ano Internacional da Biodiversidade – 2010 - Diretrizes Gerais**. Disponível em <[http://www.peaunesco.com.br/BIO2010/Diretrizes\\_Gerais%20-%20Ano%20Internacional%20da%20Biodiversidade%20-%202010.pdf](http://www.peaunesco.com.br/BIO2010/Diretrizes_Gerais%20-%20Ano%20Internacional%20da%20Biodiversidade%20-%202010.pdf)>. Acesso em 20 dez. 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIROTSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D R; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 117-118.



## APÊNDICE A

Outras imagens de propostas em EA realizadas na escola no ano de 2011.  
Fonte: Autora (2011).



## **ANEXO A**

### **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta.

#### **I – Introdução**

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade eqüitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário. Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias alternativas às políticas vigentes. Dentre essas alternativas está a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento, ajustes e reformas econômicas que mantêm o atual modelo de crescimento, com seus terríveis efeitos sobre o ambiente e a diversidade de espécies, incluindo a humana. Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

#### **II - Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**

1. A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.

2. A educação ambiental deve Ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
3. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.
4. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É uma ato político, baseado em valores para a transformação social.
5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.
6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.
7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem se abordados dessa maneira.
8. A educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, lingüística e ecológica. Isto implica uma visão do história dos povos nativos par modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngüe.
10. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder da diversas populações, promovendo oportunidades para as mudança democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.
11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.
12. A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana.
13. A educação ambiental deve promover a cooperação e do diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modo de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.
14. A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimentos com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminado informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.
15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.
16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, res-

peitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

### III -Plano de Ação

As organizações que assinam este Tratados se propõem a implementar as seguintes diretrizes:

- 1- Transformar as declarações deste Tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio-92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações.
- 2- Trabalhar a dimensão da educação ambiental para sociedades sustentáveis em conjunto com os grupos que elaboram os demais tratados aprovados durante a Rio-92.
- 3- Realizar estudos comparativos entre os tratados da sociedade civil e os produzidos pela Conferências das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento – UNCED; utilizar as conclusões em ações educativas.
- 4- Trabalhar os princípios deste Tratado a partir as realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação.
- 5- Incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de educação ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e nãoformal, para todas as faixas etárias.
- 6- Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária.
- 7- Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições história.
- 8- Fazer circular informações sobre o saber e a memória populares; e sobre iniciativas e tecnologias apropriadas ao uso dos recursos naturais.
- 9- Promover a co-responsabilidade dos gêneros feminino e masculino sobre a produção, reprodução e manutenção da vida.
- 10- Estimular e apoiar a criação e o fortalecimento de associações de produtores e consumidores e de redes de comercialização ecologicamente responsáveis.
- 11- Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais.
- 12- Criar condições educativas, jurídicas, organizacionais e políticas para exigir que os governos destinem parte significativa de seu orçamento à educação e meio ambiente.
- 13- Promover relações de parceria e cooperação entre as ONGs e movimentos sociais e as agências da ONU (UNESCO, PNUMA, FAO, entre outras), em nível nacional, regional e internacional, a fim de estabelecer em conjunto as prioridades de ação para a educação e meio ambiente e desenvolvimento.
- 14- Promover a criação e o fortalecimento de redes nacionais, regionais e mundiais para realização de ações conjuntas entre organizações do Norte, Sul, Les-

- te e Oeste com perspectiva planetária (exemplos: dívida externa, direitos humanos, paz, aquecimento global, população, produtos contaminados).
- 15- Garantir que os meios de comunicação se transformem em instrumentos educacionais para preservação e conservação de recursos naturais, apresentando a pluralidade de versões com fidedignidade e contextualizando as informações. Estimular transmissões de programas gerados por comunidades locais.
  - 16- Promover a compreensão das causas dos hábitos consumistas e agir para transformação dos sistemas que os sustentam, assim como para a transformação de nossas próprias práticas.
  - 17- Buscar alternativas de produção autogestionária apropriadas economicamente e ecologicamente, que contribuam para uma melhoria da qualidade de vida.
  - 18- Atuar para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos; e contribuir para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.
  - 19- Mobilizar instituições formais e não-formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental e a criação em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente.
  - 20- Fortalecer as organizações movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente.
  - 21- Assegurar que os grupos de ecologista popularizem suas atividades e que as comunidades incorporem em seu cotidiano a questão ecológica.
  - 22- Estabelecer critérios para a aprovação de projetos de educação para sociedades sustentáveis, discutindo prioridades sociais junto às agências financiadoras.

#### **IV - Sistema de Coordenação, Monitoramento e Avaliação**

Todos os que assinam este Tratado concordam em:

1. Difundir e promover em todos os países o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, através de campanhas individuais e coletivas promovidas por ONGs, movimentos sociais e outros.
2. Estimular e criar organizações, grupos de ONGs e movimentos sociais para implantar, implementar, acompanhar e avaliar os elementos deste Tratado.
3. Produzir materiais de divulgação deste Tratado e de seus desdobramentos em ações educativas, sob a forma de textos, cartilhas, cursos, pesquisas, eventos culturais, programas na mídia, feiras de criatividade popular, correio eletrônico e outros.
4. Estabelecer um grupo de coordenação internacional para dar continuidade às propostas deste Tratado.
5. Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais.
6. Garantir a realização, nos próximos três anos, do 1º Encontro Planetário de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.
7. Coordenar ações de apoio aos movimentos sociais em defesa da melhoria da qualidade de vida, exercendo assim uma efetiva solidariedade internacional.
8. Estimular articulações de ONGs e movimentos sociais para rever suas estratégias e seus programas relativos ao meio ambiente e educação.

## V - Grupos a serem envolvidos

Este Tratado é dirigido para:

- 1- Organizações dos movimentos sociais – ecologistas, mulheres, jovens, grupos étnicos, artistas, agricultores, sindicalistas, associações de bairro e outros.
- 2- ONGs comprometidas com os movimentos sociais de caráter popular.
- 3- Profissionais de educação interessados em implantar e implementar programas voltados à questão ambiental tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais.
- 4- Responsáveis pelos meios de comunicação capazes de aceitar o desafio de um trabalho transparente e democrático, iniciando uma nova política de comunicação de massas.
- 5- Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais.
- 6- Grupos religiosos interessados em atuar junto às organizações dos movimentos sociais.
- 7- Governos locais e nacionais capazes de atuar em sintonia/parceria com as propostas deste Tratado.
- 8- Empresários comprometidos em atuar dentro de uma lógica de recuperação e conservação do meio ambiente e de melhoria da qualidade de vida, condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.
- 9- Comunidades alternativas que experimentam novos estilos de vida condizentes com os princípios e propostas deste Tratado.

## VI – Recursos

Todas as organizações que assinam o presente Tratado se comprometem a:

- 1- Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhora do ambiente de vida.
- 2- Reivindicar dos governos que destinem um percentual significativo do Produto Nacional Bruto para a implantação de programas de educação ambiental em todos os setores da administração pública, com a participação direta de ONGs e movimentos sociais.
- 3- Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental para o treinamento de pessoal e para a comunidade em geral.
- 4- Incentivar as agências financiadoras e alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental; além de garantir sua presença em outros projetos a serem aprovados, sempre que possível.
- 5- Contribuir para a formação de um sistema bancário planetário das ONGs e movimentos sociais, cooperativo e descentralizado, que se proponha a destinar uma parte de seus recursos para programas de educação e seja ao mesmo tempo um exercício educativo de utilização de recursos financeiros.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

## ANEXO B

### Projeto de Educação Ambiental: “Sustentabilidade”

“Tudo o que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida.” Herbert de Souza (Betinho)

As pessoas têm “uma séria responsabilidade de preservar a ordem (da Terra) para o bem das futuras gerações”. João Paulo II (1990)

#### Justificativa:

Considerando a necessidade de valorizar o ambiente em que vivemos e a constante produção de lixo reciclável que vai parar na lixeira comum, viu-se a possibilidade de organizar um projeto de Educação Ambiental dentro da Escola para darmos um destino adequado ao lixo aqui produzido.

Em breve, nossa Escola iniciará um Curso Técnico com ênfase no tratamento de resíduos; imprescindível, então, iniciarmos esse projeto que valoriza o destino adequado do lixo.

**Objetivos:** incentivar o cuidado e a preservação ao ambiente escolar, mantendo-o limpo e descartando o lixo em local adequado, fazendo a separação do lixo seco para futura reciclagem.

Vivenciar no dia a dia os cuidados com o ambiente.

**Público alvo:** professores (responsáveis: profissionais da área de Ciências), funcionários, educandos (responsáveis diretos: 8<sup>as</sup> séries e 3<sup>os</sup> anos do ensino médio).

#### Metodologia de trabalho:

1<sup>o</sup>) Levantamento de ideias junto aos alunos a respeito da consciência em relação aos cuidados com o ambiente escolar e responsabilidade individual (bate papo de professores e alunos na sala de aula);

2<sup>o</sup>) Proposta para descarte em local próprio e recolhimento de latas de alumínio (refri) utilizadas nas dependências da Escola, para posterior venda;

3<sup>o</sup>) Aplicação da receita arrecadada com a venda de latas (\*formatura de alunos de 8<sup>a</sup> série e 3<sup>o</sup> ano; compra de material para laboratório de Ciências, ....);

4<sup>o</sup>) Ampliação da coleta seletiva de lixo seco para posterior venda e aplicação da receita (\*);

#### Cronograma:

**Março, abril:** organização do projeto (professores), contato com empresas coletoras de material para reciclagem, divulgação do projeto junto aos alunos (8<sup>a</sup> série, 3<sup>o</sup> ano), organização das lixeiras (3<sup>os</sup> anos), divulgação do projeto às demais turmas da Escola.

**Maior:** início da coleta de latas de alumínio após o término do recreio, no 4<sup>o</sup> período de cada turno (manhã e noite: alunos de 3<sup>o</sup> ano, tarde: alunos de 8<sup>a</sup> série – planilha com turma responsável e professor orientador).

**Junho e julho:** ampliação da coleta de latas de alumínio para as residências (alunos trazem as latas de casa, em sacolas plásticas, latas amassadas e limpas). Escolha de um dia da semana para o recebimento dessas latas.

**Agosto até novembro:** ampliação da coleta de material reciclável trazido de casa: garrafas pet e óleo de cozinha.

**Dezembro:** análise de todas as planilhas para levantamento de pontos positivos e negativos e posterior viabilidade do projeto para 2011. Sugestões de mudanças.

**Avaliação:** cada turma responsável pela organização do material recolhido, faz a contagem e anota os dados em planilhas.

Planilha mensal: contagem de material recolhido semanalmente (kg, unidades, litros – especificar categoria: pet, alumínio, óleo) em cada turno (indicar turma e professor responsável).

Planilha com valores arrecadados semanalmente com a venda de material.

**Informações que podem ser trabalhadas com os alunos:**

- **Cores das lixeiras e identificação das respectivas “categorias” de lixo (plástico, vidro,...)**

- **Reciclagem no Brasil**

- **Normas de responsabilidade social (ISO 26000,...)**

- **Consumo consciente** (akatu@akatu.org.br)

- **Aprenda como fazer:** papel reciclado, sabão,



## ANEXO C

### Projeto de Educação Ambiental: “Sustentabilidade II”

#### **Justificativa:**

Considerando a escola como instituição que influencia a formação dos cidadãos, consideramos importante que temas de relevância social sejam trabalhados interdisciplinarmente em sala de aula.

Compreendendo e acreditando que as mudanças são possíveis, temos a intenção de, ao realizar nossas práticas em sala de aula, contribuir com a tomada de consciência dos nossos alunos e da comunidade escolar com a importância da mudança de hábitos e com a prática de ações que visem a preservação ambiental.

**Objetivos:** incentivar o cuidado e a preservação ao ambiente escolar, mantendo-o limpo e descartando o lixo em local adequado, fazendo a separação do lixo seco para futura reciclagem.

Vivenciar no dia a dia os cuidados com o ambiente.

Identificar e praticar ações possíveis de reaproveitamento de materiais.

**Público alvo:** comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, famílias).

#### **Metodologia de trabalho:**

1º) Levantamento de ideias junto aos alunos a respeito da consciência em relação aos cuidados com o ambiente escolar e responsabilidade individual (bate-papo de professores e alunos na sala de aula);

2º) Separação e destinação de materiais para a reciclagem;

3º) Atividades relacionadas com a educação ambiental vinculada às diversas áreas de conhecimento;

4º) Oficinas pedagógicas com as famílias.

#### **Cronograma:**

**Março, abril:** palestras para discussão do tema “Educação Ambiental”.

**Maior:** Trabalhos para a feira de ciências relacionados à reciclagem e sustentabilidade.

**Junho e julho:** Oficinas pedagógicas.

**Agosto até novembro:** construção de um jardim, visita a um lar de idosos e a um orfanato.

**Dezembro:** análise das possibilidades e discussão do que poderá ser feito no ano de 2012.

F381e Ferraz, Jéssica Boaventura dos Santos  
Educação ambiental emancipatória: possibilidades em  
uma escola pública / Jéssica Boaventura dos Santos Fer-  
raz. Porto Alegre, 2012.

113 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Univer-  
sidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Souza de Freitas.

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Emancipação. 4. Possibili-  
dades. 5. Utopia. 6. Consciência Ambiental. I. Freitas, Ana  
Lúcia Souza de. II. Título.

CDD 370.115

**Bibliotecária Responsável**

Isabel Merlo Crespo  
CRB 10/1201