

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG**  
**MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MPECIM**

**CAMILA ALMEIDA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino  
Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula**

RIO BRANCO – 2017

**CAMILA ALMEIDA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino  
Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula**

Texto apresentado no Exame de defesa como requisito para a obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática, na Universidade Federal do Acre, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Andréia Nicolli.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S586e Silva, Camila Almeida da, 1987-

Educação ambiental: concepções dos professores de ensino fundamental e a abordagem da temática em sala de aula / Camila Almeida da Silva. – 2017.

154 f.: il. 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Rio Branco, 2017.

Incluem referências bibliográficas e apêndices.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Andréia Nicolli.

1. Educação ambiental. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino. I. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB-11/667

**CAMILA ALMEIDA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre, sob a orientação da Professora Doutora Aline Andréia Nicolli, como requisito para a obtenção do título de *Mestre Profissional em Ensino de Ciências e Matemática*.

Aprovada em 28/04/2017

**Banca Examinadora**



---

**Prof.ª. Dr.ª. Aline Andréia Nicolli**  
Universidade Federal do Acre  
Orientadora



---

**Prof. Dr. Itamar Miranda da Silva**  
Universidade Federal do Acre  
Membro Interno



---

**Prof. Dr. Fabio Augusto da Silva**  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Membro Externo

Rio Branco – AC, 28 de abril de 2017

*Aos meus amores: Chaguinha,  
Claudemir, Caio, Victória, Samira,  
Nadiele e Arão (eterno maninho).*

## **AGRADECIMENTOS...**

É difícil agradecer por algo, quando não há um conjunto de palavras que comportem a imensidão do agradecimento.

Desmedidamente sou grata a Deus, por seus olhos me acharem e sempre ter atendido minhas orações. Minhas condições sempre foram mínimas... quando me vejo tão próxima do fim desta etapa, não me lembro das dificuldades com tristeza (esse sentimento não fez parte desta história), o sorriso desabrocha do meu rosto ao recordar-me das noites mal dormidas dentro do ônibus aguardando o percurso de cerca de 600 km de Cruzeiro do Sul - AC até a capital do estado e, em menos de 48h tomar o caminho de volta pra casa. Lembro-me com alegria quando as condições melhoraram e passei a fazer esse trajeto de avião, passara a ser apenas 50 minutos.

Não tenho como expressar minha gratidão à família de servos de Deus que me receberam com tanto amor. Eurivan, Anna Lúcia, Izabelle, Iago, vó Iza, obrigado por dividirem comigo o lar abençoado de vocês, pelas risadas sinceras no almoço, no jantar, no café da manhã, nas caronas até o aeroporto (sempre atrasados)... boas gargalhadas não faltaram.

Obrigado, meu amor-marido-amigo-irmão-pai, Claudemir, pela compreensão, confiança e apoio, na realização do meu sonho. Por ter aceitado adiar os nossos desejos de construir e aumentar a família. Por não se importar em dormir com a luz acesa enquanto escrevo dentro do nosso quarto. Pela paciência nesta reta final, quando não consigo dar a atenção merecida, uma vez que esta dissertação consome todo o tempo possível.

À minha querida mãe-pai, Chaguinha, sempre apoiando os meus planos e me ajudando dentro das suas limitações. O amor sincero e a vida dedicada à nossa sobrevivência, me ensinou a buscar continuamente, ser uma pessoa melhor.

Agradeço a professora Aline, minha orientadora, pela paciência e compreensão, pelo bom exemplo de profissional séria e dedicada, por suas marcas deixadas na minha identidade profissional, o amor que demonstra pela docência é contagiante, motivador, nos inspira a superar o professor que somos.

Aos professores Itamar, Fábio e Adriana, que contribuíram grandemente para a construção deste estudo, em particular à professora Adriana que também fez parte da minha formação inicial para docente.

Agradeço a todos os professores do mestrado, ressalvo o professor Gilberto que dispensou um olhar especial para os cruzeirenses. Não posso deixar de mencionar a professora Susani e seu fiel convidado-enamorado, Irlan, obrigado pelos novos sentidos da educação.

Obrigada professora Ademárcia, profissional ímpar, minha bússola no processo de seleção do mestrado, orientadora da graduação e da vida, uma super professora. Suas orientações somaram muito no modelo de profissional que me propus construir, mesmo aquelas involuntárias, na simples manifestação do seu modo de ser.

Agradeço aos professores que mesmo cansados e fadigados da demanda de sala de aula, se dispuseram a participar da pesquisa.

Meu muito obrigado à turminha do Mestrado em Educação 2015, Linha 2, que me receberam durante a disciplina Profissão Docente, aprendi muito com todos e, vou levá-los no meu coração.

Aos colegas da turma MPECIM 2015, juntos construímos um novo modo de ver o ensino, e o desejo de continuar pesquisando. Um obrigado especial àqueles que por muitas vezes pararam seus afazeres diários para resolver algo ao meu favor, uma vez que resido em outro município.

A todos que direta e indiretamente contribuíram meu MUITÍSSIMO OBRIGADA!

## RESUMO

O objetivo principal desta investigação foi identificar quais concepções professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam para a expressão “Educação Ambiental” com o intuito de compreender as implicações delas para a prática pedagógica. Com este fim, adotamos como instrumento de coletas de dados um questionário semiestruturado composto por perguntas abertas. As análises das respostas compartilhadas pelos sujeitos de pesquisa foram sustentadas teoricamente nas teses de Carvalho (2004), Guimarães (2004), Pelicione (2007, 2000), Layrargues (2009, 2004 e 2005) e Loureiro (2007, 2004), que retratam a circulação de duas concepções de Educação Ambiental, a saber: concepção conservadora/comportamentalista, caracterizada principalmente pela dissociação dos problemas ambientais(natureza) dos sociais e, por provocar uma visão ingênua dos assuntos que dão atenção à Educação Ambiental; em contraponto temos de forma mais tímida a concepção crítica/transformadora, que por sua vez reconhece a invalidade de trabalhar as questões ambientais fragmentadas das sociais. Os resultados da análise sinalizaram que os professores participantes da pesquisa, desde a formação inicial para docentes, tiveram acesso à tendência conservadora/comportamentalista da Educação Ambiental, o que reflete em suas práticas cotidianas de sala de aula. Sem consciência de que reproduzem uma Educação Ambiental diferente da estabelecida nos importantes encontros que originaram tal processo de ensino, os professores dão forma a práticas pedagógicas com viés ecológico-conservacionista, abrindo mão dos problemas sociais. Diante da importância da Educação Ambiental, defendemos que é necessário oferecer aos nossos educadores oportunidades para novas discussões acerca da temática com vista na sua amplitude e complexidade, reconhecendo os limites impostos pela realidade escolar como a ausência de um espaço dentro do horário, a cooperação da família e comunidade, as prioridades impostas pela organização do ensino. No trânsito deste estudo foi possível a elaboração do produto de pesquisa, que consiste em um CD intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula” contendo propostas didáticas e sugestões de textos sobre a Educação Ambiental crítica/transformadora.

Palavras-chave: Concepção. Educação Ambiental. Problemas socioambientais. Professores.



## ABSTRACT

The main objective of this investigation was identifying which conceptions of the early years teachers of elementary school to the expression "Environmental Education" in order to understand the implications of these for pedagogical practice. With this propose, we have adopted as data collection instrument a semi-structured questionnaire composed of open questions. The analyses of the responses shared by research subjects were sustained theoretically in the theses of Carvalho (2004), Guimarães (2004), Pelicione (2000, 2007), Layrargues (2009, 2004 and 2005) and Loureiro (2007, 2004), depicting the movement of two concepts of Environmental Education, namely: conservative/behaviour conception, characterized mainly by the decoupling of environmental problems (nature) of the social and, by a naive vision of subjects that give attention to Environmental Education; in counterpoint we have a more timid the conception transformative/criticism, which in your time recognize the invalidity of to work the fragmented environmental issues of social. The results of the analysis indicated that teachers participating in the study, since the initial training for teachers, had access to the conservative/behaviour conception of Environmental Education, which reflects in their daily classroom practices. No conscience of which reproduce a different environmental education established in important meetings that originated to such teaching process, teachers shape pedagogical practices with ecological-conservationist, giving up social problems. On the importance of environmental education, we argue that it is necessary to offer our educators opportunities to new discussions about this thematic with view on your breadth and complexity, recognizing the limits imposed by school reality such as the absence of a space within hours, the cooperation of the family and community, the priorities imposed by the organization of teaching. In this study, it was possible to elaborate of a research project, which consists of a CD entitled "ENVIRONMENTAL EDUCATION: elementary teachers' conceptions and thematic approach in classrooms" containing educational proposals and suggestions of texts on transformative/criticism Environmental Education.

Keywords: Conception. Environmental Education. Socio-environmental problems. Teachers.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRESSUPOSTOS BÁSICOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> .....	18
1.1 Educação Ambiental: Um breve resgate histórico .....	18
1.2 A atual configuração da educação ambiental no Brasil .....	30
1.3 Contextualização do “nosso espaço”: Educação Ambiental no Acre .....	36
1.4 Concepções Pedagógicas para a Educação Ambiental .....	42
<b>CAPÍTULO II – DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA Á ELABORAÇÃO DO PRODUTO: DOS SUJEITOS DE PESQUISA AO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS À ELABORAÇÃO DO PRODUTO</b> .....	51
2.1 Dos sujeitos de pesquisa.....	52
2.2 Da elaboração do instrumento à coleta de dados .....	53
2.3 Da elaboração do Produto .....	54
<b>CAPÍTULO III – CONHECENDO OS SUJEITOS DE PESQUISA E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DOS DADOS COLETADOS ÀS ANÁLISES</b> .....	60
3.1 Dos dados coletados às discussões teóricas possíveis .....	60
3.1.1 Os sujeitos de pesquisa: a escolha, a coleta de dados e a identificação do perfil.....	60
3.1.2 O que dizem as professoras para a expressão “meio ambiente”.....	71
3.1.3 Aproximando-se da abordagem da Educação Ambiental na formação superior das professoras .....	74
3.1.4 Desenhando as práticas educacionais adotadas na abordagem da Educação Ambiental: um olhar para a relevância do assunto e sua aproximação com os problemas socioambientais .....	77
3.1.5 Os limites e as possibilidades da Educação Ambiental em sala de aula ....	84
3.1.6 Refletindo sobre a concepção de Educação Ambiental apresentada pelas professoras.....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICES</b> .....	99

## INTRODUÇÃO

No princípio da trajetória humana, o homem convivia harmoniosamente com a natureza. Esta relação não permaneceu assim por muito tempo, pois constata que é provido de uma capacidade intelectual superior aos demais seres vivos e, que, esta característica singular pode lhe dar condições de modificar a seu favor o meio em que vive. Desde então o homem passa a interferir na natureza sob uma ótica antropocêntrica.

Etimologicamente, a palavra “antropocêntrico” tem composição greco-latino, *anthropos* do grego refere-se ao homem (espécie humana de ser vivo) e *centrum, centricum* do latim é o mesmo que centrado. Logo, de acordo com este pensamento o homem é o centro do cosmo e, ao seu redor, orbitam as demais espécies de seres vivos condicionados aos desejos e necessidades humanas (MILARÉ, COIMBRA, 2004). O pensamento antropocêntrico tem marcado as ações do homem durante seu processo de sobrevivência, e está intimamente relacionado com as transformações provocadas pela espécie no planeta.

Os efeitos dessas mudanças comportamentais ficaram cada vez mais notáveis, evidenciando conflitos antagônicos: de um lado temos a natureza, manifestando o seu grito de socorro, por meio de catástrofes ambientais, fazendo de vítima a própria raça dominante, totalmente vulnerável e impotente contra a força da natureza. De outro, temos a instauração de um conflito dentro da própria espécie que, na corrida pelo poderio econômico, prejudica os semelhantes, produzindo uma sociedade com diferentes marcas sociais evidenciadas, principalmente, na relação entre as classes dos favorecidos e excluídos.

Foi diante desse fenômeno de causa-efeito que surgiu a necessidade emergencial de conter as ações humanas sob o meio ambiente já, parcialmente, afetado pelo modelo econômico vigente, que privilegia a obtenção de lucro, baseado na exportação e importação de matéria prima e produtos manufaturados. O meio ambiente, passou então a ser uma preocupação internacional, não só sob a ótica ecológica, mas também nos seus aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais e éticos.

Atrelada a esse cenário, a Educação Ambiental - EA<sup>1</sup> foi eleita como promotora da difícil tarefa de reversão dos problemas socioambientais, com o objetivo de modificar a relação do homem com o meio em que ele vive. Apesar do seu aspecto multidimensional<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Educação Ambiental a partir de agora passará a ser indicada por EA.

<sup>2</sup> Multidimensional por envolver aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais e éticos.

com o passar dos anos ela tem ganhado ênfase nas causas restritamente ecológicas conforme adverte Layrargues (2009):

... desde que se cunhou o termo ambiental, o adjetivo “ambiental” foi predominantemente compreendido como sinônimo de “ecológico”. E assim se cristalizou um significado muito comum da educação ambiental: algo que diz respeito à ecologia, apesar de Tbilisi<sup>3</sup> já dizer o contrário desde 1977 ... Só que “ambiental” é muito mais do que “ecológico”. Educação Ambiental não é sinônimo de “educação ecológica”, porque vai além do aprendizado sobre estrutura e funcionamento dos sistemas ecológicos, e abrange também a estrutura e funcionamento dos sistemas sociais (p. 26).

Denotamos então, que a EA preconiza a popularização das informações da área para a sustentação de atitudes críticas, frente aos problemas ambientais que também são sociais, de forma permanente e responsável, tendo em vista a dimensão geográfica do país e a diversidade étnico-racial, no propósito de defesa da qualidade ambiental, da preservação do meio ambiente e, por consequência, da humanidade.

A EA que discutiremos nesta pesquisa é temática de estudo do ensino formal das escolas brasileiras, entretanto sabemos que a escola sozinha não consegue superar todos os problemas sociais, mas por outro lado, é na escola que se encontram em processo de construção, muitas mentalidades e concepções, é o local onde a aprendizagem não demanda somente conhecimentos procedimentais e factuais, pois envolve também formação de atitude e comportamento comprometidos com o bem estar ecológico e social.

Temos então um espaço privilegiado, um campo de excelência para estabelecer conexões e informações, onde são postas em prática alternativas para criar condições que estimulem os alunos a construir concepções e posturas cidadãs, que visem a formação de sujeitos cientes de suas responsabilidades e adeptos ao pensamento de que também são parte integrante do meio ambiente.

O processo educativo, conforme reconhece Carvalho et al (1996, p. 77), é visto “como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente, e com o qual deparamos” e assim, a escola é tida como instituição formadora de opinião e senso crítico desta importante área de conhecimento, e o educador personagem importante para potencializar a relação entre o propósito da EA e o de formação de sujeitos ativos capazes de modificar a sociedade em que vivem. Este último, anteposto pela educação.

---

<sup>3</sup> Conferência de Tbilisi foi um importante evento que marcou a história da Educação Ambiental. No capítulo I é disponibilizado maiores detalhes sobre o evento.

Quando a escola prioriza a EA não só em sua grade curricular, mas também no ato educativo, ela facilita sua atuação na realidade civilizatória, possibilitando ao ensino formal a capacidade de viabilizar e mobilizar intervenções que possam galgar as “armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos” (GUIMARÃES, 2004, p. 30-31).

A EA é um processo de ensino permanente que transpassa as diferentes áreas de conhecimento e, sua constância dentro das diversas temáticas abordadas em sala de aula facilita a formação de ideias e conceitos. A este respeito Carvalho (2006, p. 33) esclarece que: “Nossas ideias [sic] ou conceitos organizam o mundo, tornando-o inteligível e familiar, são como lentes que nos fazem ver isso e não aquilo e nos guiam em meio a enorme complexidade e imprevisibilidade da vida”. As ações do sujeito dentro da sociedade serão o reflexo de suas concepções sobre o meio, de suas ideias e conceitos construídos ao longo da vida.

Apesar da significância da EA, na busca por soluções para as problemáticas socioambientais, existem alguns desafios que afetam os educadores(as) e dificultam a efetivação deste processo educacional dentro do ensino formal, alguns dos quais foram apontados por Tristão (2002): O primeiro deles é “enfrentar multiplicidade de visões”. É notório que a escola é um espaço habitado por diferentes culturas e múltiplos saberes e o educador deve estar preparado para lidar com multiplicidade de conhecimento sem perder a conexão entre eles. É importante, por exemplo, compreender o sentido apreendido a partir do contexto cultural dos alunos, para meio ambiente e ecologia.

O segundo desafio consiste em “superar a visão do especialista”. Neste, cabe ao educador perceber as barreiras do conhecimento alienante, tendo em vista que o conhecimento isolado/recortado fragmenta os problemas e impede a visão total dos mesmos. A resolução das problemáticas ambientais não pode partir do imediatismo, exige contextualização e rompimento de barreiras conceituais, o que só é possível através da abordagem interdisciplinar, que por sua vez está estruturada em um campo disciplinar como o que está organizado o currículo escolar.

O próximo desafio apontado por Tristão (2002) versa sobre “superar a pedagogia das certezas”. O ato de reflexão sobre as problemáticas socioambiental são prejudicados na sua efetividade pela propagação da pseudoneutralidade da ciência, arraigada no meio educacional, por meio da certeza das teorias científicas. Temos então uma pedagogia marcada pela

objetividade da ciência que impede a formação de um sujeito capaz de interpretar a ideologia implícita no conhecimento científico.

O quarto desafio apontado é “superar a lógica da exclusão”. Talvez o mais complexo de todos, ocupa um contexto mais amplo e vai contra a ordem econômica vigente que exclui a maioria, exclui os serviços básicos como saúde, educação e saneamento, e, “excluiu do caminho os sentimentos mais humanos do sentir, da intuição e da emoção, valores fundamentais para estreitar os laços entre os seres humanos e natureza, de se viver uma solidariedade” (TRISTÃO, 2002, p. 180).

São grandes os desafios para a classe docente, assim como são muitas as cobranças e obrigações atribuídas à sua prática. E, na visão do educador, como se instala esse processo de educação ambiental? Será que são esses os desafios que lhes preocupam?

Entendimentos com sentidos amplos e complexos permeiam o ensino. O sistema cria processos educativos e incumbências para as escolas e o educador as concretiza, ao seu modo. Então, atrelados e, de certa forma, longe<sup>4</sup> das prioridades impostas pelo sistema, propomos compreender no ato educacional a concepção sobre EA do sujeito, para a qual foi destinada a difícil tarefa de desenvolver esse processo de ensino na prática escolar.

Para tanto, elegemos como principal objetivo desta pesquisa: “Identificar quais concepções<sup>5</sup> apresentam professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a expressão “Educação Ambiental”, com o intuito de compreender as implicações destas para a prática pedagógica”. Desprende-se, desse fim, as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- a) Quais concepções professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental apresentam para a expressão “educação ambiental”?
- b) Qual relevância dada por esses professores, quando da abordagem de conteúdos relacionados à educação ambiental?
- c) De que forma as concepções e as práticas pedagógicas relatadas explicitam a importância do tema, em relação à problematização de questões socioambientais atuais?

---

<sup>4</sup> O termo “longe” foi escolhido tendo em vista que, no decorrer da minha atuação como profissional da educação tive a impressão de que o docente não costuma se preocupar com teorias, normativas e recomendações impostas para o ensino. Esses textos que raramente chegam aos olhos do educador, não despertam o interesse da classe. Sua preocupação está presa na rotina da sala de aula, nos alunos com dificuldade, em elevar o índice numérico da escola, no planejamento e no máximo em atender os objetivos apresentados pela equipe gestora no início do ano letivo.

<sup>5</sup> Utilizamos a palavra “concepção” para nos referir ao entendimento do docente sobre educação ambiental, ou seja, a ideia e/ou noção que o educador possui sobre a temática. Realizamos no decorrer da pesquisa uma comparação entre as concepções que os professores demonstraram possuir e as concepções Conservadora/Comportamentalista e Crítica/Emancipatória/ Transformadora.

- d) Quais os limites e as possibilidades do trabalho com Educação Ambiental em sala de aula?

Sendo a EA um processo educacional que visa a transformação social, justifica-se, portanto, identificar quais concepções os professores possuem sobre a temática, pois possibilitará conhecer quais caminhos este processo está efetivamente trilhando dentro das instituições de ensino. As concepções dos professores sobre EA têm uma relação estreita com a prática que é desenvolvida dentro do ambiente escolar e emergem do elo que os educadores instituem com a realidade. A concepção de meio ambiente do aluno é reflexo da concepção de meio ambiente do professor. A primeira é construída a partir das experiências oportunizadas ao discente e, que no ensino formal é oferecida pelo educador. É necessário, portanto, fazer uma reflexão de como a escola se encontra envolvida com a EA, considerando que esse processo educacional se desenvolveu, principalmente, sob duas concepções:

- a) **EA Conservadora e Comportamentalista:** fragmenta em partes a visão de mundo e direciona seu foco para as causas ecológicas na perspectiva da mudança comportamental e individual do sujeito. Segundo Loureiro, esse pensamento “... não vem dando conta de estabelecer uma relação equilibrada entre indivíduos em sociedade e a natureza, o que se manifesta pela crise socioambiental” (2007, p. 89). Esta concepção de EA encontra-se escorada na hegemonia do homem sob a natureza, marcada por uma relação de dominação e hierarquização, portanto, enfatiza que é possível corrigir as injustiças ambientais por meio da sustentabilidade sem prejuízos para o modelo econômico adotado.
- b) **EA Crítica e Emancipatória e Transformadora:** ancorada nas ideias emancipatórias de Paulo Freire, esta concepção faz uma crítica à postura adotada pelo modelo citado acima. Busca causar nos sujeitos envolvidos inquietações quanto à problemática socioambiental em sua amplitude, além de desconstruir seus paradigmas<sup>6</sup> concebidos e reproduzidos pelo conservacionismo, sem caráter de anormalidade, pelo que por sua vez, impossibilita uma nova compreensão de mundo. A EA “não pode estar reduzida a uma simples visão ecologista, naturalista ou conservadora sem perder a legitimidade social” (LUZZI, 2005, p. 398), porque ela está inserida em um campo político e social que abarca problemas como: pobreza, analfabetismo, má distribuição de renda e a participação consciente dos cidadãos. É com base nesta perspectiva que se constitui a EA Crítica e Emancipatória e Transformadora.

---

<sup>6</sup> Paradigmas são “estruturas de pensamento que, de modo inconsciente, comandam nosso discurso” (MORIN, 1997b, p. 21).

Conhecer quais dessas vertentes são trabalhadas no ensino formal é de suma importância tendo em vista os objetivos esperados para a EA. Por meio desta investigação foi possível diagnosticar como a EA acontece na prática dos anos iniciais do ensino fundamental, quais os desafios estão mais evidentes, e assim, refletir o seu desenrolar no ato educativo.

Referente aos procedimentos metodológicos, que serão utilizados para o desenvolvimento do presente estudo, ressaltamos que se trata de um estudo prioritariamente qualitativo. O objetivo desta metodologia é conhecer o particular do sujeito entrevistado, retratando sua realidade, por esta razão, é significativamente descritiva. De acordo com Fraser e Gondim (2004, p. 8) a abordagem qualitativa da pesquisa, permite além de conhecer a opinião do sujeito a respeito de determinado assunto, possibilita “entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo”.

Assim sendo, para darmos seguimento ao estudo em questão, optamos por dividi-lo em dois momentos: o primeiro tem o intuito de traçar o perfil das escolas e dos sujeitos-professores que participarão da pesquisa. Para o segundo momento envolveremos 20 professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, a partir da aplicação de um questionário aberto buscaremos identificar a percepção desses profissionais quanto a temática tratada neste.

O presente estudo segue estruturado em três capítulos, o primeiro deles intitulado “Educação Ambiental: pressupostos básicos e os processos de ensino aprendizagem” está dividido em quatro partes. Inicialmente fizemos um retrato histórico do caminho percorrido pela EA, referenciando os principais eventos internacionais que propiciaram as discussões iniciais sobre a temática e permitiram seu surgimento no meio educacional como um tema transversal.

Em continuidade apresentamos a atual configuração da EA no Brasil com base em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2011 e no Projeto “O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?” da Série Avaliação nº6, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi).

No mesmo capítulo, fizemos uma abordagem regional no que se refere aos conflitos e as primeiras manifestações da EA despertadas no Estado do Acre, *loco* do presente estudo. Encerramos este capítulo com apontamentos importantes sobre as duas concepções e/ou blocos de EA que circulam no meio educacional, “Educação Ambiental Crítica e Emancipatória e Transformadora” e “Educação Ambiental Conservadora e Comportamentalista”.



O segundo capítulo, cujo tema “Trajetória de Pesquisa: da abordagem teórica metodológica às análises preliminares”, descrevemos o método adotado neste, com relatos aprofundados que vão desde os sujeitos da pesquisa à elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Também consta a caracterização do contexto socioambiental das escolas onde os nossos sujeitos desempenham a docência.

O terceiro capítulo, denominado “Conhecendo a concepção de educação ambiental das nossas professoras: Dos dados coletados às análises” foi destinado a análise dos dados coletados, assim como às discussões teóricas possíveis, haja vista, a necessidade de identificar as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre EA. Além de apontar os resultados, neste capítulo, descrevemos como foi produzido e como encontra-se composto o produto desta pesquisa que se originou dos resultados da análise dos dados.

Por fim, apresentamos as nossas conclusões, onde retomamos alguns aspectos discutidos nos capítulos anteriores e apontamos os limites e possibilidades da EA nas nossas escolas públicas do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO AMBIENTAL:** pressupostos básicos e os processos de ensino e aprendizagem

### 1.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: um breve resgate histórico

Para melhor compreensão do contexto em que se encontra inserida esta pesquisa, vale fazer uma retomada histórica da construção da EA, destacando respostas para alguns questionamentos: Que razões levaram a construção da expressão EA? Em que contexto? Com base em quais abordagens? Que eventos se destacaram e contribuíram para a estruturação desse processo educativo? Como se configura a EA nos dias atuais?

Para começo de discussão destacamos a clássica ação antrópica do homem sobre o meio ambiente, que se agravou com o desenvolvimento da industrialização no século XIX, onde a euforia pela possibilidade de crescimento econômico estimulou as grandes potências da época a conquistar novos territórios para a exploração de recursos naturais que possibilitassem a manutenção dos polos industriais localizados nos impérios europeus. Ao longo dos anos os prejuízos causados pela busca desenfreada por matéria-prima no meio ambiente e os conflitos advindos do mesmo processo, tornaram-se mais visíveis e, timidamente, foram surgindo manifestação de socorro em nome do Planeta.

Dentro desta perspectiva de mudança da postura humana para com o meio ambiente surge a EA, tida como um processo de ensino capaz de transformar a relação homem/natureza, por meio da formação de hábitos, valores e comportamentos, que favoreçam o desenvolvimento de cidadãos adeptos a uma vida sustentável e, conseqüentemente, a constituição de um mundo mais igualitário.

Em 1863 Thomas Huxley publica o ensaio “Evidências sobre o lugar do homem na Natureza” que discute a interdependência entre os seres humanos e os demais seres vivos. Um ano após, George Perkin Marsh (1864), publicou o livro “O Homem e a Natureza: ou geografia física modificada pela ação do homem”, onde o autor descreveu, detalhadamente, a agressão do homem sobre o meio, e ainda, alertou a respeito das conseqüências da exploração do meio natural que certamente levaria a civilização moderna para o declínio, caso não houvesse mudança (DIAS, 2004).

A causa ainda possuía poucos adeptos, pois as vozes iniciais de alerta não impressionavam a quem de fato interessava para que houvesse mudanças. Enquanto isso, no Brasil, território já conhecido pela rica biodiversidade, recebia a visita de naturalistas, como o

inglês, Henry Walter Bates (1825-1892), que da Amazônia apanhou e enviou para a Inglaterra 8 mil espécies novas de vegetais e animais (DIAS, 2004).

Outro naturalista de destaque foi Johannes Eugenius Bülow Warming (1841–1924), dinamarquês, que durante sua estadia no país dedicou-se ao estudo do cerrado brasileiro onde já demonstrara preocupação com o futuro do local: “... se continuarem as queimadas e a agricultura bárbara, destruindo as florestas... o cerrado brasileiro se desnudará cada vez mais, as florestas se transformarão em charnecas, cobertas de ervas-daninhas e brotos, e o clima se tornará cada dia mais seco” (apud FLORI, 2013). O estudioso já era capaz de prever o desastre ambiental que a região sofreria no futuro.

Segundo Dias (2004), enquanto que no ano de 1872, nos Estados Unidos ocorre a criação do primeiro Parque Nacional do Mundo, no Brasil firmava-se a primeira empresa privada de corte de madeira com autorização da princesa Isabel. O autor destaca ainda o fim do ciclo econômico do pau-brasil no ano de 1875 e o reconhecimento de sua extinção no ano de 1920.

O Grande Nevoeiro<sup>7</sup> de 1952, ocorrido em Londres, foi considerado a primeira grande catástrofe ambiental e, levantou preocupações acerca do tratamento do meio ambiente. Nas palavras de Dias (2004, p. 77):

O ar densamente poluído de Londres (*smog*) provocaria a morte de 1.600 pessoas, desencadeando o processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental na Inglaterra e culminando com a aprovação da Lei do Ar Puro pelo Parlamento, em 1956. Esse fato desencadeou uma série de discussões em outros países, catalisando o surgimento do ambientalismo nos Estados Unidos a partir de 1960.

Mediante o fenômeno desastroso, ações voltadas para melhoria ambiental passaram, mesmo que de forma simplória, a fazer parte da preocupação de alguns países, dentre eles dos Estados Unidos, que promoveu reformas no ensino de ciências, incluindo, na grade curricular, o tema ambiental. A fatalidade ocorrida foi apenas um dos primeiros sinais de alertas, dentre outros que viriam a se manifestar.

Na década de 1960, os agravos ambientais ficaram mais perceptíveis: intensificação da poluição atmosférica, contaminação das águas dos rios e do solo por produtos químicos, perdas na biodiversidade e, enchentes passaram a fazer parte do cenário dos grandes centros urbanos, como produto da industrialização.

---

<sup>7</sup> O Nevoeiro de 1952 ocorreu nos dias 5 a 9 de dezembro do ano de 1952. Caracterizado por uma severa poluição atmosférica, que tomou toda a cidade de Londres. A fonte geradora foi a queima de combustíveis fósseis pelas indústrias e transportes.

Nestas circunstâncias, Rachel Carson (1907-1964), publica o livro “Primavera Silenciosa”, onde a escritora faz drásticas críticas ao manuseio e fabricação de pesticidas, enfatizando os males causados para o meio ambiente e, conseqüentemente, para a humanidade, sendo esta parte integrante do mesmo. A publicação de Carson (1962) torna-se um clássico para os movimentos ambientalistas e, reaviva as manifestações em torno da causa. A autora buscou expressar que “o mais alarmante de todos os assaltos contra o meio ambiente, efetuados pelo Homem, é representado pela contaminação do ar, da terra dos rios e dos mares, por via de materiais perigosos e até letais” (CARSON, 1962, p. 15).

A publicação do livro de Carson (1962) trouxe a temática ambiental para dentro do cenário político internacional e marcou um grande avanço a favor dos movimentos ambientalistas do mundo, viabilizando o acontecimento histórico de diferentes eventos importantes na área, que aos poucos deram forma para a Educação Ambiental – EA (DIAS, 2004).

O termo, “Educação Ambiental”, vem surgir no ano de 1965, na Conferência em Educação na Universidade de Keele, localizada na Grã-Bretanha, durante o evento foi acordado que a EA era componente indispensável para o processo de educação de todos os cidadãos. No mesmo evento esse processo de ensino recebeu um enfoque educativo entre as ciências naturais e as ciências sociais.

Enquanto que, mais uma vez, o cenário internacional de manifestações ambientais sofria mudanças favoráveis, o Brasil seguia caminhos contrários. Submerso ao regime ditatorial<sup>8</sup> os líderes ambientalistas que viam a intensificação do ativismo a partir da conscientização das necessidades do meio em que viviam, foram radicalmente silenciados pelo regime que estivera em vigor por duas décadas 1964-1985 (CASTRO e PELICIONI, 2007). A priorização do Brasil, na época, foi direcionada para o empreendimento de iniciativas com alto potencial de degradação ambiental: Projeto Carajás<sup>9</sup> e Usina Hidrelétrica de Tucuruí<sup>10</sup> (DIAS, 2004).

Fora do Brasil, mais notadamente nos Estados Unidos, o progresso no campo ambiental testemunhava mudanças revolucionárias

---

<sup>8</sup> Ditadura Militar (1964-1985) – foi um período histórico brasileiro em que os militares tomaram posse do país. Líderes não democráticos censuravam e perseguiram qualquer cidadão que fosse contrário ao regime vigente e, nesse período, os direitos constitucionais foram suprimidos.

<sup>9</sup> Mais conhecido como Programa Grande Carajás, é um projeto que consistiu na exploração mineral. Teve início nas décadas de 70 e 80.

<sup>10</sup> É a maior usina hidroelétrica no Rio Tocantins, totalmente brasileira, sua construção foi iniciada em 24 de novembro de 1974.

Se em 1962 havia apreensão sobre o estado do meio ambiente, por volta de 1970 havia uma insistência expressiva - frequentemente estridente – em mudanças para uma sociedade global aparentemente propensa à autodestruição. As preocupações de uns poucos cientistas, administradores e grupos conservacionistas floresceram num fervente movimento de massa que varreu o mundo industrializado. Muitas das velhas organizações de proteção e conservação estabelecidas, temporariamente atoladas na apatia dos anos 50, foram ultrapassadas pelos acontecimentos e deixadas para trás para se recuperarem como pudessem (McCORMICK, p. 63, 1992).

Assim surge o Novo Ambientalismo, movimento com maior sustentáculo do público, caracterizado por ser mais criativo, sensível e de ampla aceitação. McCormick (1992) destaca que muitas organizações ambientais não se sustentaram diante das transformações que estavam ocorrendo, e surgiram novas associações suscetíveis ao movimento vigente, baseadas em dois aspectos principais:

Primeiramente se a proteção da natureza havia sido uma cruzada moral centrada no ambiente não humano e o conservacionismo um movimento utilitário centrado na administração racional dos recursos naturais, o ambientalismo centrou-se na humanidade e em seus ambientes. Para os protecionistas a questão era a vida selvagem e o *hábitat*; para o Novo Ambientalismo a própria sobrevivência humana estava em jogo. Havia uma concepção mais ampla do lugar ocupado pelo homem na biosfera, uma compreensão mais sofisticada dessa relação e um tom de crise maior e mais disseminado do que o ocorrido quando dos primeiros movimentos de conservação.

Em segundo lugar, o Novo Ambientalismo era ativista e político. Muitos dentre os grupos preservacionistas mais antigos perseguiam objetivos essencialmente filantrópicos, enquanto os conservacionistas baseavam seus argumentos na ciência econômica; em contraste, os novos ambientalistas buscavam um impacto mais diretamente político. Sua mensagem era de que a catástrofe ambiental só poderia ser evitada através de mudanças fundamentais nos valores e instituições das sociedades industriais (p.64).

O entendimento de que a degradação ambiental afetaria a humanidade diretamente, provocou importantes mudanças no modo de pensar de uma parcela maior de pessoas, contribuindo para o aumento do número de adeptos para a causa ambiental. Santos (2007) contribui, relatando que no início dos anos 70 a EA tinha a concepção de “Educar para conservar”, sob um caráter eminentemente ecológico, que fora, mundialmente, inserido junto ao cenário pedagógico.

Logo no ano de 1972 o Clube de Roma<sup>11</sup> faz a divulgação do relatório “Os limites do Crescimento”, que também ficou conhecido como “Crescimento Zero” um estudo da relação do homem com o meio ambiente, levando em consideração o crescimento

---

<sup>11</sup> O Clube de Roma foi criado em 1968 por um grupo de trinta especialistas de diversas áreas (economistas, pedagogos, humanistas, industriais e outros) liderado pelo industrial Arillio Peccei e, que tinha como objetivo promover a discussão da crise atual e futura da humanidade (DIAS, 2004, p.78).

demográfico e a conseqüente escassez dos elementos da natureza necessários para a sobrevivência da humanidade. Como salienta Dias (2004, p.79): “O documento denunciava a busca incessante do crescimento material da sociedade, a qualquer custo, a meta de se tornar cada vez maior, mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final desse crescimento”.

Apesar de ser composto por importantes observações quanto ao limite em que o desenvolvimento econômico se encontrava, o documento foi alvo de muitas críticas e rejeitado pela classe política, que acreditava que o clube estava interessado em barrar o crescimento econômico. Mesmo assim, “sua publicação atingiu cifras extraordinárias, ao mesmo tempo em que suas conclusões atingiram diferentes públicos e colocaram definitivamente a problemática ambiental na pauta dos assuntos cotidianos” (OLIVEIRA, 2012, p. 80).

Estimulada pela repercussão do relatório e, baseada no próprio, em Junho do mesmo ano, ocorreu na Suécia a “Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano” também conhecida como “Conferência de Estocolmo”. Este evento que reuniu representantes de 113 países, a fim de debater uma solução para os problemas ambientais que estavam vivendo, quando decidiram que, para tanto, seria necessária uma tomada de consciência comportamental dos indivíduos e da sociedade, assim como, mudanças no modelo de desenvolvimento, que só seriam possíveis por meio da Educação.

Tendo conhecimento que o modelo educacional da época seria incapaz de conceber as mudanças desejáveis, as autoridades presentes optaram, então, por um novo processo educacional: a “Educação ambiental”, que deveria promover a difícil tarefa de reversão dos problemas ambientais, já tão marcantes na ocasião do evento. Para tanto, foi produzida a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, e institucionalizou-se, o “Plano de Ação Mundial”.

Castro e Pelicione (2007, p. 12) quando tratam da referida conferência ressaltam “o reconhecimento da profunda relação entre, meio ambiente e desenvolvimento e a recomendação de que fosse implementado um Programa Internacional de Educação Ambiental, considerado fundamental para o combate à crise ambiental”.

Durante a conferência, o Brasil, ainda sob o domínio militar, liderava o grupo de países do Terceiro Mundo, que almejava o crescimento econômico e, para tanto, defendeu o desenvolvimento a qualquer custo, mesmo que, para isto, o meio ambiente sofresse mais degradação. Não sendo possível conter as pressões do Banco Mundial e organizações ambientais, impulsionadas no período posterior à conferência, no ano de 1973, cria-se no Brasil a Secretaria Especial de Meio Ambiente – SEMA. Sem muito apoio a instituição

consegue sobressair e ser reconhecida internacionalmente, entretanto não contribui muito para a efetivação da Educação Ambiental no país.

Conforme recomendado na Conferência de Estocolmo, ocorreu no ano de 1975, em Belgrado o Encontro Internacional sobre a Educação Ambiental, que tinha reunido especialistas de 65 países. Quanto a esse encontro, Dias (2004, p. 80) afirma que “foram formulados princípios e orientações para um programa internacional de Educação Ambiental, segundo os quais esta deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais”.

No Brasil, sem muitos esforços para a efetivação dos princípios estabelecidos em Belgrado, o sistema de educação se mantinha desmotivado a incluir a EA no processo de ensino. Foi então que os órgãos de meio ambiente dos estados iniciaram a promoção da EA, quando mais tarde conquistaram o apoio das Secretarias Estaduais de Educação. Destaca-se, neste processo de estabelecimento da EA no país, a confusão entre os conceitos de EA e ecologismo:

Ao mesmo tempo disseminava-se no país o “ecologismo” – deformação de abordagem que circunscrevia a importância da Educação Ambiental à flora e à fauna, à apologia do “verde pelo verde”, sem que as nossas mazelas socioeconômicas fossem consideradas nas análises – obliquamente incentivadas por instituições internacionais com sedes nos países ricos (DIAS, 2004, p. 81).

Desse modo, se instaurou não só no Brasil, mas em todo mundo uma confusão quanto o verdadeiro significado da expressão EA, que, por falta de esclarecimento, estava caminhando de forma desordenada. Nos dias 14 a 26 de outubro de 1977 ocorreu a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, também considerada uma extensão da conferência de Estocolmo, durante a mesma reuniram-se especialistas de todo o mundo, e assim, foi possível esclarecer o termo em discussão, além de estabelecer orientações, objetivos e princípios que fundamentam a EA:

... foi recomendado que se considerassem todos os aspectos que compõem a educação ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos; que a Educação Ambiental deveria ser o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas, que facilitassem a visão integrada do ambiente; que os indivíduos e a coletividade pudessem compreender a natureza complexa do ambiente e adquirir os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais... (DIAS, 2004, p. 82).

Assim, foram expostas as diferentes faces da Educação Ambiental, desmistificando a noção ecológica desse processo educacional e ampliando seu campo de atuação nos aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. O evento foi considerado um marco, pois foi através dele que:

Tornou-se evidente o papel da Educação como formadora da consciência, na construção de conhecimento e no desenvolvimento de competências não só para a defesa, proteção e recuperação das áreas degradadas, mas principalmente para a melhoria da qualidade de vida, somente alcançada por meio da transformação social (CASTRO e PELICIONI, 2007, p. 12).

Santos (2007) vem definir esse novo momento da EA como “Educar para conscientizar”, tendo em vista seu novo caráter, pautado nas situações sociais e econômicas. Assim, podemos afirmar que a Conferência realizada em Tbilisi, foi decisiva para a formação da identidade da EA, onde ficaram acertadas suas finalidades, por meio da Recomendação de nº 2, gerada na mesma Conferência:

- a) contribuir para a compreensão clara da existência e importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais;
- b) proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir os conhecimentos, a noção de valores, as atitudes, o interesse prático e as aptidões necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente;
- c) propor novos padrões de conduta aos indivíduos, aos grupos sociais e à sociedade como um todo, em relação ao meio ambiente (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977).

No que tange a formação docente, a recomendação de nº 18 vem orientar os Estados e membros a adoção de medidas que possibilitem a necessária formação em EA dos docentes atuantes, bem como, que esta formação seja condizente com o local de trabalho (urbano/rural). Recomenda também à UNESCO a promoção de ideias, programas e de material pedagógico que auxiliem a execução do ato docente na Educação Ambiental, a fim de contribuir para o desenvolvimento da formação dos educadores.

Nota-se a amplitude da conferência, pois as recomendações emitidas foram essenciais para a compreensão do processo. A partir de então, cada país deveria incumbir-se de traçar as linhas da EA dentro de suas peculiaridades, sejam elas, nacionais, regionais, estaduais ou municipais, em consonância com as instituições educadoras e ambientais.

Espectacularmente, no ano seguinte a Conferência de Tbilisi, o MEC divulgou um documento intitulado “Ecologia – uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus”. Arbitrariamente as



orientações já definidas para a EA, a proposta causa aborrecimento e insatisfação no meio da sociedade ambientalista brasileira e educadores, por desconsiderar as premissas estipuladas em Tbilisi (DIAS, 2004), sendo que, foi anteposto na referida conferência valores para a EA que vão além do ecologismo.

Santos (2007) define a EA dos anos 80 aos dias atuais como “Educar para mudanças” já que, somou-se o caráter sustentável ao social. É importante reforçarmos que, no Brasil, o processo de mudança de concepção da EA não caminhou ao mesmo passo que os outros países, as mudanças foram ocorrendo morosamente.

Com a aprovação da Lei 6.938/81, no dia 31 de agosto de 1981, pelo então Presidente da República João Figueiredo, o Brasil passou a ter uma Política Nacional de Meio Ambiente, com finalidades, mecanismos de formulação e aplicação estabelecidos, contudo as expectativas quanto ao desenvolvimento destas políticas foram motivadoras, dando direcionamento, objetivos e diretrizes para as causas ambientais.

Somente no ano de 1985, a SEMA, criada em 1973, publica o documento “Educação Ambiental”, no mesmo, registra as propostas ambientais apresentadas às instituições responsáveis e ao Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). “Assim tão logo a proposta foi apresentada no Conama, pediram-se “vistas” do processo e a apreciação da proposta foi retirada de pauta, nunca mais voltando ao plenário” (DIAS, 2004, p. 85).

Meio a tentativas frustradas, no ano de 1986, a SEMA, em parceria com a Universidade Nacional de Brasília, CNPq, Pneuma e Capes<sup>12</sup> organizam o primeiro Curso de Especialização em Educação Ambiental, no intuito de formar multiplicadores do programa pelo país. O curso foi oferecido ainda nos dois anos seguintes, mas não conseguiu permanecer em atuação, sob a justificativa de dificuldades no financiamento da especialização.

Já bem próximo da realização do Congresso Internacional sobre Educação Ambiental e Formação Ambiental, o MEC aprova o parecer 226/87, que dispunha sobre a necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus. O referido evento que se realizou em Moscou, nos dias 17 a 21 de agosto de 1987, tinha o objetivo de fazer um apanhado quanto às dificuldades e os avanços que os países encontraram no desenvolvimento de ações voltadas para a EA, sendo assim, cada nação apresentaria o seu relatório. O Brasil deixou de fazer a lição de casa e não realizou a apresentação do então relatório solicitado. “O vexame que o Brasil passara no congresso de Moscou teria fortes repercussões internacionais

---

<sup>12</sup> CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;  
PNEUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente;  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

e chegaria até o Banco Mundial e outros organismos internacionais da área ambiental de alto potencial de pressão política” (Dias, 2004, p. 86).

Ao tempo em que o mundo sentia com mais frequência a crise ambiental, as sucessivas catástrofes matavam e limitavam o homem, os reflexos da má relação humana/natureza eram perceptíveis na agricultura, no clima, nos rios, nos mares e solo; a desertificação assolava o verde em extensões cada vez maiores; a fome, miséria, violência, doenças raras e a perda da biodiversidade só aumentavam de proporção.

No ano de 1988, por pressões das forças ambientalistas, a Constituição Federal Brasileira, dedica o Art. 225 a questões ambientais:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

...

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

... (BRASIL, 1988)

Em fevereiro de 1989 com a promulgação da Lei nº 7.735/89, foi criado Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, resultado da fusão de quatro órgãos relacionados à temática ambiental: SEMA, SUDEPE, SUDEHVEA e IBDF<sup>13</sup>. No seu Art. 2º a lei descrevia como finalidade da entidade “coordenar, executar e fazer executar a política nacional do meio ambiente e da preservação, conservação e uso racional, fiscalização, controle e fomento dos recursos naturais renováveis”<sup>14</sup>.

Apesar do documento legislativo não apresentar nenhuma menção a EA, funcionava uma divisão da mesma, no IBAMA, o que segundo Dias (2004, p. 88): “consolidava a falta de compromisso e seriedade do governo e seus asseclas nacionais e transnacionais com as questões ambientais”. A divisão não tinha autonomia para desempenhar seu importante e amplo papel de resgate da institucionalização das ações de EA por todo país.

No mesmo ano cria-se o curso de “Ecologia” oferecido pela Universidade Aberta da Fundação Demócrito Rocha, por meio de encartes nos jornais de Recife e Fortaleza. Não

<sup>13</sup> SEMA – Secretaria Especial de Meio Ambiente: encarregada pelo desempenho do trabalho político e de gestão. Ministério do Interior.

IBDF – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal: mantinha a gestão das florestas. Ministério da Agricultura.

SUDEPE – Superintendência de Pesca: gestão do ordenamento pesqueiro. Ministério da Agricultura.

SUDHEVEA – Superintendência da Borracha: viabilizava a produção da borracha. Ministério da Indústria e Comércio.

<sup>14</sup> Redação já alterada pela Lei nº 11.516, 2007.

permaneceu por muito tempo e, logo o programa foi suspenso. Mesmo trazendo como título “Ecologia” o programa tinha uma visão ampla, enfatizava as questões ambientais sob a perspectiva econômica, cultural, política, social e ética.

O curso de Especialização em Educação Ambiental é retomado, desta vez, pela Universidade do Mato Grosso em Cuiabá. A vigência do mesmo não perdurou por muito tempo, e, pelas mesmas razões (financeiras) foi barrado em Brasília. Enquanto durou “operacionalizou um exercício interdisciplinar de análise das questões ligadas à introdução da dimensão ambiental no processo de desenvolvimento, sob uma visão crítica referenciando o desenvolvimento autossustentável e a elevação da qualidade de vida, sob uma ótica analítica” (DIAS, 2004, p. 89).

É iniciado no ano de 1991 o Projeto de Informações sobre Educação Ambiental, uma parceria do IBAMA com o MEC. Na ocasião o MEC elaborou uma proposta, voltada para professores do 1º grau, contendo informações das premissas básicas da EA, assim como, um questionário que deveria ser respondido pelo professor e devolvido para o MEC. Com o retorno do material para o Ministério da Educação ficou claro a desinformação por parte dos docentes no tocante a EA.

Iniciou-se no dia 3 de Junho de 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco-92/Rio-92, um evento muito importante para as causas ambientais, onde foram fortalecidas as ideias iniciais de EA apontadas em Tbilisi e Moscou. Na ocasião foi ratificado o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, que reconhece em seu parágrafo introdutório a importância do processo educacional na construção dos valores sociais:

... reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas ainda assim belo planeta. (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992).

Com o propósito de atender as recomendações da conferência, o MEC publica a Portaria 773/93, tornando permanente o Grupo de Trabalho para a Educação Ambiental. Vale ressaltar que o grupo já existia desde 1989. Sua função era “coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implantação da Educação Ambiental nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades” (DIAS, 2004, p. 90).

No ano seguinte as ações de EA são intensificadas com a institucionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, que abarca “três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias” (BRASIL, 2005, p. 25). Seu objetivo principal foi oferecer condições políticas para o desenvolvimento do processo de EA no Brasil. A I Conferência Nacional de Educação Ambiental ocorreu no ano de 1997, em Brasília, e, seu foco foi refletir sobre a situação da EA no território brasileiro, com base nos projetos que estavam sendo desenvolvidos, suas tendências e perspectivas.

No quesito currículo, inovações acontecem ainda no ano de 1997, quando o MEC faz a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, abordando a EA como tema transversal:

Cada docente recebeu em casa uma cópia dos PCNs onde se sugere que Meio Ambiente seja um dos temas transversais na educação formal. Em outras palavras, propõe-se que as questões ambientais (inclusive o estudo do ambiente escolar e do local onde as crianças moram) permeiem os objetivos, conteúdos e orientações didáticas em todas as disciplinas, no período da escolaridade obrigatória. Assim, a criança pode aprender sobre as qualidades da natureza em ciências, mas pode também ser sensibilizada pintando e escrevendo sobre o que vê, tirando música de objetos que descobre no ambiente, usando sucata para fabricar brinquedos e para experimentos científicos, e outras atividades que gerem conhecimentos, valores e atitudes de cidadania (BRASIL, 1998, p. 62).

Por se tratar de uma temática social, a EA foi incluída entre os temas transversais<sup>15</sup>, com o intuito de integrá-la aos conteúdos das áreas convencionais de conhecimento tendo seus objetivos complementados e dando-lhe um caráter interdisciplinar. Desse modo a EA vem sendo trabalhada nas salas de aula até os dias atuais.

Ainda em 1997 ocorreu em Tessalônica, Grécia, a Conferência Internacional Ambiente e Sociedade: Educação e Sensibilização do Poder Público para a Sustentabilidade. No evento, foi proposta a reformulação do conceito da educação para a sustentabilidade, expandindo seu campo de atuação, que, até então, era o meio ambiente para a pobreza, habitação, saúde, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Desenhou-se assim, a ampliação de educação para a sustentabilidade, que passou a abarcar a consciência pública com véis moral e ético (PELICIONE, 2000).

O ano de 1999 representa um importante passo para o desenrolar da nossa temática, quando foi promulgada a Lei nº 9.795 de 27 de abril, que dispõe sobre a EA e institui a

---

<sup>15</sup> Embora tenha sido criado um tema transversal denominado meio ambiente, reconhecemos a presença da EA nos temas saúde, ética, educação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural, o que discutiremos com mais ênfase nas páginas 47-48.

Política Nacional de Educação Ambiental. Este fato possibilitou a materialização de um instrumento legal que vinha facilitar o desempenho das ações pertinentes ao processo educacional, fosse ele, formal ou não formal. A Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Ambiental, em todos os níveis, do ensino formal da educação brasileira, vem em seu art. 1º, entender Educação Ambiental como:

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

Notamos então que a EA é um processo voltado para diferentes valores, habilidades, atitudes e competências que podem colaborar para o agir consciente por parte dos indivíduos envolvidos nesse processo. Temos, então, um reconhecimento político da causa, com viés desafiador, pois prevê a busca por uma sociedade democrática, socialmente justa e transformadora, conforme explícito Art. 5º da mesma lei, quando descreve os objetivos fundamentais para a EA:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Torna-se evidente, a partir da leitura desses objetivos, o caráter emancipatório contido na Política Nacional de Educação Ambiental, uma vez que, demonstram coerência com as necessidades socioambientais contemporâneas. Na perspectiva de Saito (2002) os princípios e objetivos dessa lei elevaram quatro grandes desafios: (i) “busca de uma sociedade democrática e socialmente justa, (ii) desvelamento das condições de opressão social, (iii)

prática de ação transformadora e intencional, e (iv) necessidade de uma contínua busca do conhecimento” (p. 58).

No ano de 2012 o Estado do Rio de Janeiro sediou mais um importante evento na área ambiental: a “Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável”, conhecida como Rio+20. O encontro aproximou a EA das dimensões do desenvolvimento sustentável e reforçou o empenho político a favor do mesmo.

Recentemente, temos contemplado idealizações de melhorias para a EA, dentre elas podemos citar a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE e, conseqüentemente, aprovada pelo mesmo, no dia 6 de junho de 2012. Encontra-se também em tramitação no Senado o Projeto de Lei nº 221/2015 que incentiva o “estímulo à ações que promovam o uso sustentável dos recursos naturais e a educação ambiental como disciplina específica no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2015). Caso seja aprovado, teremos a EA no currículo escolar como disciplina obrigatória.

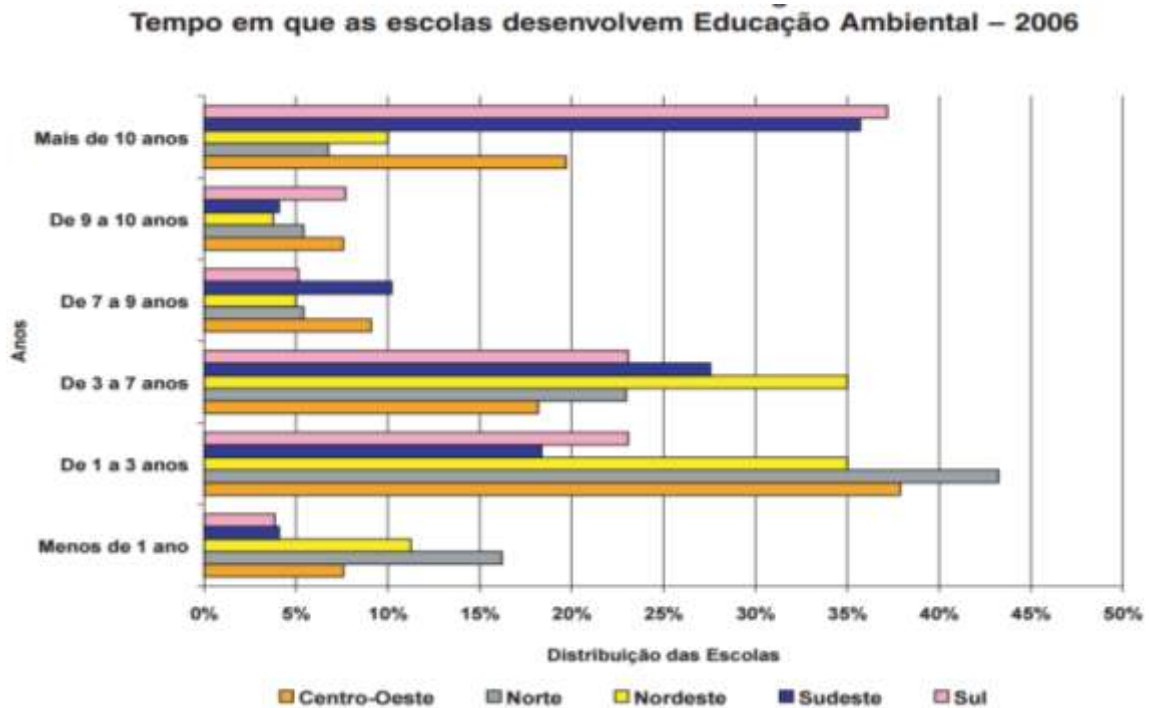
Ao discorrermos sobre o processo de institucionalização da EA no Brasil, tendo em vista os vagarosos avanços para este campo educacional, seja no modo formal ou informal, percebemos a ausência de interesse no meio daqueles que fazem as leis. Ainda temos muito a percorrer para que tenhamos nas salas de aula uma EA capaz de transformar a sociedade. Estamos um tanto distantes do alcance pleno dos objetivos propostos em Tbilisi, mas nos alegra a possibilidade de remodelação desta área de conhecimento, sendo que são valiosos seus preceitos para a mudança da mentalidade ambiental dos cidadãos brasileiros.

## 1.2 A ATUAL CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Foram necessários longos anos para a estruturação da EA em nosso país, mesmo sendo oriunda de uma preocupação intensificada nos anos 60, sua configuração no solo brasileiro ainda se encontra em processo de construção. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no ano de 2011 divulgou que 65% das escolas do ensino fundamental adotavam práticas relacionadas à temática ambiental nas disciplinas curriculares de 1ª a 4ª série, e outras 27% realizavam projetos específicos à área ambiental (INEP, 2011).

O volume “O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?” da Série Avaliação nº6, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), faz um retrato da EA no ano de 2006, discutindo resultados de uma

pesquisa educacional realizada em 418 escolas do país. Nela é exposto o tempo em que as escolas brasileiras desenvolvem EA (gráfico abaixo), ao analisarmos evidenciamos que parte significativa das escolas da região norte só implantaram a EA em suas práticas educativas cerca de 3 anos anteriores ao ano de 2006:



**Gráfico 1** – Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, 2006 apud Loureiro C. F. B.; Amorim E. P.; Azevedo L. (2007).

Denota-se então que a inserção da EA nas instituições escolares, especificamente na região norte, é algo recente e, portanto, encontra-se em processo de adaptação. Temos os documentos norteadores “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs”, que vêm denominar a EA como um Tema Transversal, por se reportar a uma temática social, maleável a outras áreas de conhecimento. É sabido que as escolas possuem metas e cobranças pertinentes às disciplinas curriculares que são priorizadas, sem muitas vezes, fazer a relação com os temas transversais. Sobre isso, Loureiro et al (2007) afirma que existe uma problemática evidente entre as diretrizes que estimulam a transversalidade e as estruturas curriculares consolidadas, estando esta dificuldade relacionada, entre outras causas, aos PCNs, sendo que:

... por um lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) valorizam as disciplinas escolares tradicionais, por outro, recomendam que alguns temas sejam tratados transversalmente no interior das disciplinas, sem muita explicitação sobre como fazer este trabalho e, principalmente, sobre como dar conta dos mesmos conteúdos e ainda inserir os Temas Transversais (p. 197).

Inter-relacionada a esta especificidade da EA vemos a necessidade de conhecer a relevância dos professores dos anos iniciais quando discutem conteúdos relacionados à nossa temática, tendo em vista que a grade curricular é dividida em áreas de conhecimento e, esta característica contribui para a formação de uma lacuna no tratamento dos temas transversais por meio da interdisciplinaridade<sup>16</sup>. Ainda com base na pesquisa apontada anteriormente, podemos analisar a tabela abaixo, em que demonstra a afinidade das escolas em desenvolver projetos sobre a EA, nas disciplinas de Ciências Naturais, notadamente e, Geografia, em contraponto as demais disciplinas que não estão na preferência dos profissionais da educação:

Disciplinas	Número de escolas					Brasil
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
Matemática	3	3	2	15	11	31
Geografia	7	17	8	50	21	103
Português	7	8	4	33	18	70
Ciências Naturais	12	18	10	53	23	116
Língua Estrangeira	1	1	2	14	6	24
Educação artística	7	9	6	28	17	67
História	5	6	6	32	14	63
Educação Física	4	2	2	17	6	31

**Tabela 1** – Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, 2006 apud Loureiro C. F. B.; Amorim E. P.; Azevedo L., 2007.

Torna-se claro que existe uma preferência ao trabalhar interdisciplinarmente da EA. Os projetos desenvolvidos com a temática não dialogam com algumas disciplinas convencionais, como por exemplo, a Língua Estrangeira e Matemática. Na mesma pesquisa constatou-se também que a EA é trabalhada nas escolas na forma de projeto e, em menor frequência, na dimensão transversal da rotina de sala de aula.

Desses dados o que mais nos desperta a curiosidade é perceber em que circunstância se encontra o grau de importância destinado aos conteúdos da EA, considerando que a ocorrência de abordagem mais frequente é por meio de projetos, que normalmente, ocorrem uma ou duas vezes ao ano. Enquanto nas aulas convencionais que compõem significativamente a maior parte dos dias letivos, a minoria dos professores aborda a temática na perspectiva da transversalidade.

Atualmente temos acesso a uma variedade de documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação que discutem a EA, a saber: Vamos Cuidar do Brasil, Agenda 21 na

<sup>16</sup> É integração de determinado conteúdo a áreas diferentes de conhecimento. Permite uma cooperação entre várias disciplinas.



Escola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental, Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais Meio Ambiente, dentre outros. Embora existam esses documentos, a abordagem da temática em sala de aula é frágil, pois temos pouco conhecimento da perspectiva do professor sobre EA, além de que o foco interdisciplinar ainda é algo custoso para o profissional da educação, tendo em vista a dificuldade na seleção de metodologias adequadas que permitam sua conversação com as disciplinas convencionais.

Para atender esta necessidade seria imprescindível o incentivo de formação continuada para professores na área. A esse respeito o projeto, “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, diagnosticou que das 418 escolas pesquisadas, não mais que 25% liberam professores para a realização de pós-graduação, conforme tabela 2:

**Contribuição da Escola para Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental**

	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Brasil
Acesso a informações em EA	45	28	62	69	67	271
Incentivo à qualificação dos professores	40	25	46	65	60	236
Liberação de carga horária para EA	20	19	28	40	38	145
Promoção de grupos de estudos na unidade escolar	23	21	39	33	27	143
Participação de congressos, seminários, oficinas sobre EA	19	16	32	24	21	112
Liberando para cursos de extensão	24	8	20	21	29	102
Liberando para pós-graduação	21	17	18	16	24	96
Ajuda de custo para EA	9	6	8	17	15	55
Educação à distância sobre EA	3	6	3	10	5	27
Aquisição e distribuição de material didático-pedagógico sobre EA	0	0	0	0	0	0

**Tabela 2** – Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, 2006 apud Loureiro C. F. B.; Amorim E. P.; Azevedo L., 2007.

O pouco incentivo à formação de professores na área da EA, não contribui com o desempenho deste tema transversal no processo de ensino aprendizagem. A organização do nosso sistema de ensino não permite que um professor se ausente da sala de aula para realizar uma pós-graduação, porquanto seria necessária a contratação de um novo professor em substituição àquele interessado em se qualificar mais. Para não causar prejuízos ao ensino, no sentido da falta do professor, conseqüentemente, não há incentivos para a formação docente. Assim, os professores interessados na progressão são impedidos pela organização limitada do

sistema. Outro fator intrigante que fora demonstrado na pesquisa, é que, nenhuma das escolas entrevistadas fazem a aquisição e distribuição de material didático-pedagógico sobre EA.

Por se tratar de uma temática que não possui um espaço específico na organização das aulas, é indispensável o tratamento interdisciplinar, que segundo González-Gaudiano (2005, p. 129) “a noção de interdisciplina está começando a ser deslocada para a de complexidade”. Se considerarmos essa característica desse processo de integração de áreas diferentes de conhecimento, dentro da perspectiva de Morin (2005, p. 97) temos a complexidade como ideia de progresso que:

... comporta incerteza, comporta sua negação e sua degradação potencial e, ao mesmo tempo, a luta contra essa degradação. Em outras palavras, há que fazer um progresso na ideia [sic] de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples, segura e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A noção de progresso deve comportar autocrítica e reflexividade.

Entende-se então que esse processo em que se encontra a interdisciplinaridade é necessário para sua materialização nas propostas curriculares, e que, “a complexidade é vislumbrada apenas como um horizonte de possibilidade para se construir novos territórios do pensamento e da ação crítica não só do ambiental como de todas as esferas do conhecimento” (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005, p. 130).

Dentro dessa linhagem temos as contribuições de Morin (2005) que condena o paradigma da simplificação (redução/separação), por considerá-lo insuficiente e mutilante. O autor defende a ideia de uma nova transdisciplinaridade que “permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (p. 138). Desprende-se desta percepção uma EA capaz de dialogar com as disciplinas convencionais sem ter que fragmentá-la, isto é, que os objetivos das mais diferentes áreas possam operar em conjunto, articulando-se sem que para isso haja redução de conhecimento.

O caráter interdisciplinar da EA, mesmo que exija um planejamento mais trabalhoso, é a principal [senão única] forma de inserção dessa temática nas salas de aula e, se incorporada desde os primeiros anos de escolaridade, contribuirá com mais eficácia para a formação de crianças, jovens e adultos conscientes do dever social conjunto, como forma de minimizar a degradação socioambiental. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental, a introdução dos conhecimentos desta área na educação básica deve acontecer das seguintes formas:

... pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, tratados interdisciplinarmente; como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo; pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular (BRASIL, p. 2013).

Percebemos então que a forma transversal da área em discussão é parte do currículo escolar e, portanto, é importante o contato com a EA desde os primeiros anos de escolaridade, momento em que a criança está descobrindo o mundo e construindo, a partir de suas experiências, seus primeiros conceitos e verdades. As crianças pertencentes às series iniciais do ensino fundamental estão vivendo o momento mais significativo para o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, onde se destaca a capacidade da atividade imitativa destacada por Vygotsky<sup>17</sup> no processo de aprendizagem. A criança observa o outro e reconstrói o seu individual a partir da imitação, que não chega a ser uma mera cópia de um modelo externo (KOLL, 2010).

Com base no que foi dito, entendemos o docente como um modelo para o aluno, que por sua vez não vai manifestar comportamento idêntico ao do educador, mas por outro lado, poderá realizar ações similares às que podem ser observadas nas suas ações/comportamento. É também nos anos iniciais de escolaridade que a criança está construindo valores, princípios e normas morais que farão parte de sua vida adulta (PIAGET, 1994), portanto, um momento propício para a vivência de experiências correspondentes aos princípios da EA.

Esse comportamento não impede de ser inserido também em sujeitos na idade adulta, pois, mesmo possuindo valores arraigados e verdades formadas, não podemos, necessariamente, aguardar a formação de consciência da criança, tendo em vista que a crise civilizatória é uma questão emergencial. Dentro desse movimento de construção o professor é figura mediadora no processo de conscientização dos educandos, e as perspectivas frente a EA, adotada por este profissional, vão interferir na formação almejada.

Nesse entendimento é importante que o professor faça uso de metodologias dialógicas<sup>18</sup> pois a “dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora...”

<sup>17</sup> Lev Semenovitch Vygotsky, bielorusso, que desenvolveu um importante trabalho na área da psicologia da educação possibilitando a compreensão de como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas de uma criança. Suas teorias são de grande relevância para o meio educacional.

<sup>18</sup> As metodologias dialógicas são aquelas que permitem o diálogo como fator preponderante para a construção do conhecimento, parafraseando Freire (1996, p. 25) a dialogicidade verdadeira ocorre quando “os sujeitos dialógicos, aprendem e crescem a diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

(FREIRE, 1996, p. 33). Permitir a dialogicidade como estratégia de ensino é muito mais que expor um conteúdo; é ir além dos limites imposto pela especialidade/fragmentação em que se encontra organizado o currículo escolar; é conhecer o aluno, compreender o que ele pensa e/ou como ele enxerga determinadas informações; é transformar essas informações em conhecimento relevando a importância do bem coletivo; é convencer o aluno de que há muito a ser feito, para que enfim, possamos em conjunto, nos emancipar das doutrinas e ideologias que permeiam o nosso inconsciente e que estão presentes no nosso agir e no pensar.

O tratamento dispensado às disciplinas convencionais deve possibilitar o cruzamento entre diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de levar o discente a conhecer a realidade presente nas entrelinhas do que ele percebe como normal. Para tanto é importante que o educador possua uma concepção de EA que rompa com o conservacionismo, e assim possa maximizar as dimensões desse processo de ensino. Um docente engajado com os pressupostos da EA, proporciona aos educandos a formação de compromisso com o meio em que vivem, fazendo que se sintam como parte da natureza e responsáveis pela sua proteção, tendo em vista, o bem estar do planeta coabitado.

### 1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO “NOSSO ESPAÇO”: Educação Ambiental no Acre.



**Figura 1:** Mapa do Estado Acre, com destaque para a cidade de Cruzeiro do Sul.

Fonte: Google Maps (2017)

<http://cod.ibge.gov.br/MOG>

Saindo de um contexto macro, passaremos a destacar a configuração da Educação Ambiental no Acre onde foi realizada a presente pesquisa. O estado do Acre fica situado na amazônica legal, é rico em biodiversidade, paisagens verdes, cortado por diferentes rios que facilitam o transporte da população que habita suas margens e não tem acesso a rodovias. Tem aproximadamente 377.057 hab. (trezentos e setenta e sete mil e cinquenta e sete habitantes), faz fronteira com dois países, Peru e Bolívia, e, divisa com dois estados, Amazonas e Rondônia.

O Acre foi habitado, inicialmente, por povos indígenas peruanos dos troncos linguísticos Pano e Aruaque, que durante uma fuga pelo rio Ucayali chegaram à região dos rios Purus e Juruá. Esses povos nativos se multiplicaram e, por volta da década de 1.970 já somavam cerca 150.000 (cento e cinquenta mil) indígenas. Nessa mesma época chegaram ao Acre os primeiros migrantes, especialmente do Ceará, que ficaram conhecidos como seringueiros, cujo nome sugestivo, esses homens a mando dos patrões seringalistas tinham como labuta a extração do látex da Seringueira<sup>19</sup>, árvore muito comum nas terras acreanas na época. Os seringueiros acataram as ordens dos patrões, travaram lutas contra os nativos com o intuito de expandir a coleta da tão valiosa matéria-prima, ocasião essa em que foram dizimados em grandes proporções os indígenas que povoavam a região; os que resistiram tiveram a mão de obra explorada na forma de escravidão. Os nativos apesar de possuírem cultura diferenciada já praticavam EA, conhecimento repassado pelos mais velhos de geração a geração, sendo perpassadas por meio das histórias orais, das músicas, danças e ritos. Certamente o nosso modelo de EA possui contribuições vindas dos costumes desses povos. (MEDEIROS, 2007).

No ano de 1913 a Malásia passou a produzir mais borracha que o Brasil, ocasionando o esvaziamento dos seringais e, conseqüentemente, o retorno dos seringueiros para o nordeste. Durante a Segunda Grande Guerra a Malásia foi tomada por países inimigos e o Brasil volta a se destacar na produção de borracha. Os seringais são retomados e os seringueiros recebem um novo nome “soldados da borracha”<sup>20</sup>. Com o fim da Guerra a borracha entra novamente em decadência, levando o abandono definitivo dos seringais pelos seringalistas e a posse por indígenas e seringueiros. A partir de então, esses últimos passam a não só produzir e vender borracha, mas também cultivar a terra, o que antes era proibido pelos proprietários dos seringais (*Id Ibidem*).

Com o segundo declínio econômico da borracha, houve uma devastação na floresta acriana para criação de gado e extração de madeira, momento em que ocorre a intensificação de atividades ruins ao meio ambiente. Em 1976, inconformado com o desmatamento

---

<sup>19</sup> Árvore nativa da Amazônia provedora do látex de qualidade superior, muito utilizado como matéria-prima para a produção de borracha.

<sup>20</sup> Em um período de guerra os homens estavam sujeitos ao serviço militar, portanto, escolhiam guerrear nos campos de batalha ou guerrear na Amazônia na busca por látex. Muitos optavam pelo Acre com a esperança de enriquecer com a extração do látex, no entanto, já chegavam às terras acreanas devendo aos seringalistas, aqui trocavam a borracha pela comida e instrumentos de trabalho, dificilmente conseguiam saldar as dívidas contraídas, o que os impossibilitavam de mesmo depois da guerra sair do “inferno verde”, como era conhecida a Amazônia, região de mata bruta, doença agressiva e mortal (malária), habitada por animais selvagens que atacavam os estranhos ao seu habitat.

provocado pelos grandes fazendeiros e empresas extratoras de madeira, Francisco Alves Mendes Filho (1944-1988), conhecido por Chico Mendes, inicia um movimento pacífico a favor dos seringueiros, cujo sustento dependia da floresta, mais especificamente, da seringueira nativa, na época prejudicada pela expansão do campo. Chico Mendes ficou conhecido internacionalmente pelo seu ativismo, seus movimentos desencadearam a força do “Povo da Floresta”<sup>21</sup>, expressão conhecida em todo o território brasileiro. Participou da fundação e liderou sindicatos na região e, em 1985 encabeçou o 1º Encontro Nacional dos Seringueiros, quando foi originada a proposta de “União dos Povos da Floresta” unificando interesses de algumas classes oprimidas, como indígenas, seringueiros, ribeirinhos e colonos, através da solicitação de implantação de reserva extrativista (AGUIAR, 2014).

Em 1987, dentre as ações de Chico Mendes se sobressaem a partir de uma denúncia levada ao Senado dos Estados Unidos e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Miami (EUA), na ocasião afirmou que bancos estrangeiros estavam financiando projetos que resultavam na devastação da floresta amazônica, provocando a expulsão dos seringueiros de suas localidades. Tal acusação levou a interrupção do financiamento desses projetos aumentando a revolta dos grandes fazendeiros, interessados em vantagens econômicas. No ano seguinte, Chico Mendes pôde contemplar a concretização de mais uma de suas reivindicações, ou seja, a implantação das primeiras reservas extrativistas do estado. As lutas e conquistas desse grande ativista acreano culminaram em seu assassinato, posterior a inúmeras denúncias de ameaças de morte, silenciadas pela imprensa, autoridades policiais e governamentais (*Id Ibidem*). Chico Mendes tornou-se um marco histórico para as causas ambientais do Acre e, abriu as portas para as preocupações com o meio ambiente na região, que a partir de então, a passos lentos, foram progredindo.

No ano de 1994 foi promulgada a lei de nº 1.117/94 que dispõe sobre a política ambiental do Estado do Acre. A referida lei dedica o capítulo IV para fazer algumas considerações sobre EA e participação comunitária, destacando no art. 17 a importância de:

I – considerar o meio ambiente em sua totalidade, de acordo com suas características naturais e as resultantes da ação antrópica, englobando aspectos econômicos, sociais, políticos, históricos, culturais, legais e demográficos;

...

III – capacitar o educando a reconhecer sintomas e causas efetivas dos problemas ambientais, através do raciocínio crítico e correspondente procura de soluções;

...

---

<sup>21</sup> Grupo dos excluído, composto por indígenas, seringueiros, colonos e ribeirinhos. Reivindicavam a preservação da floresta (AGUIAR, 2014).

- VII – abordar interdisciplinarmente a educação ambiental no ensino formal, através dos conteúdos programáticos de todas as atividades, áreas de estudo e disciplinas, em todos os níveis de ensino, desde a pré-escola; e
- VIII – considerar o homem como foco central da questão ambiental (ACRE, 1994).

A lei vem realçar a significância da inserção da EA nos diversos segmentos da sociedade. O trecho exposto propõe uma EA voltada para questões ambientais amplas desencadeadas pela ação antrópica do homem sobre a natureza. Enfatiza a provocação do raciocínio crítico do sujeito viabilizado pelo tratamento interdisciplinar da temática. Essa lei foi resultado de reivindicações e orientações dos importantes encontros sobre EA, ocorridos nacional e internacionalmente, como explicitado na primeira parte deste capítulo.

Atualmente, o Departamento de Educação e Difusão Ambiental da Secretaria Estadual de Meio Ambiente - SEMA desempenha algumas ações ecológico-preservacionistas, dentre elas está a formação de educadores ambientais, podendo ser, acadêmicos, professores e alunos do ensino fundamental e médio, índios, colonos e seringueiros. Tal formação está apoiada na mochila do educador ambiental. Esse instrumento didático foi elaborada pela SEMA para facilitar a compreensão de alguns conceitos e práticas educativas, voltadas para conservação, preservação e recuperação do meio ambiente, e consiste no agrupamento de material como *mini banners*, quebra-cabeça, gravuras, maquetes dentre outros. Além da formação de educadores, o departamento citado, disponibiliza jogos educativos que abordam o meio ambiente, economia, cidades, história, gastronomia e geografia do Estado do Acre. A SEMA também tem desenvolvido arborização urbana.

O “Projeto Acre 2000 de Educação Ambiental” desenvolvido pela Associação SOS Amazônia nos anos de 2001 a 2004, tinha como alvo professores em exercício no ensino fundamental. O referido curso de formação continuada oferecido em diferentes regiões do estado do Acre possuía a finalidade de “transformar a escola em um centro de referência para o desenvolvimento de uma nova consciência ecológica traduzida em práticas diferenciadas, frente às questões ambientais regionais e globais” (PANZERI, 2007, p. 8).

No ano de 2004 o estado do Acre foi beneficiado com a implantação do “Programa de Educação Ambiental para o Estado do Acre”, cujo campo de atuação abarca a educação formal e informal com base nos indicadores levantados sobre a caracterização econômica e socioambiental. Dentre suas atividades estão: capacitar educadores ambientais, produzir e divulgar material educativo, articular intra e interinstitucional e desenvolver ações educacionais. No que tange a capacitação o projeto ofereceu cursos de curta e média duração para docentes do ensino fundamental e médio. Segundo o Programa Educação Ambiental para

o Acre a EA tem essência participativa por meio da qual os sujeitos envolvidos “constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, atitudes e competências voltadas para a conquista e manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e deverá contribuir, fortemente, para a construção dessa nova sociedade” (ACRE, 2004, p. 6).

Destaca-se também no ano de 2010 e 2011 o curso de aperfeiçoamento “Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida” promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto, cujo intuito do curso era formar multiplicadores com foco na sustentabilidade humano e ambiental. O curso foi expandido para alguns municípios do estado, mas não foi possível atingir todos os docentes.

É importante relatar que, em análise ao Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 aprovado no ano de 2015, constatamos que o texto do documento não revela a importância da EA, sendo citada apenas na “Meta 3” do referido plano quando se refere a universalização do atendimento escolar para o público do ensino médio, propondo como estratégia, o desenvolvimento de uma nova matriz curricular para a terceira etapa da Educação Básica. Entre outras abrangências, cita:

3.1.6. Contemplar na construção da nova matriz curricular do ensino médio, os diferentes temas transversais tais como: educação ambiental, educação de trânsito, educação financeira, educação para o empreendedorismo, educação para os direitos humanos, cidadania e diversidade, bem como as políticas públicas de desenvolvimento econômico do Estado (ACRE, 2015, p. 10)

Por se tratar de um documento contendo um conjunto de diretrizes políticas traçadas previamente, para a estruturação do ensino, no período de dez anos, torna-se explícito a pouca importância destinada a EA, visto que demonstra uma recusa quanto à efetividade das ações de EA no Ensino Fundamental. Voltamos a enfatizar que é nos primeiros anos de escolaridade que a criança começa a construir valores fundamentais para o exercício da cidadania consciente, razão pela qual nos interessamos por estudar a EA nesta etapa escolar.

Os apontamentos acima são observáveis em todos os municípios do estado, inclusive em Cruzeiro do Sul – AC onde realizamos este estudo. Cruzeiro do Sul é a segunda maior cidade do estado, com uma população de pouco mais de 80.000 habitantes, localizada a cerca de 630 km da capital Rio Branco e, como muitas cidades da região amazônica, é cercada por lindos igarapés e verdes florestas que se alastram como um imenso tapete verde. As questões voltadas para EA, na cidade, são desenvolvidas por órgãos governamentais e não governamentais, a evidenciar a Secretaria Municipal de Meio Ambiente com atuação pouco perceptível; o Campus da Universidade Federal do Acre – UFAC com pesquisas e projetos de extensão na área; o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio com



ações focalizadas na reserva extrativista Riozinho da Liberdade; a ONG SOS Amazônia com algumas atividades de destaque realizadas no campo da EA; e, instituições escolares, parte das quais nos propusemos investigar.

De acordo com informações levantadas, o Núcleo da Secretaria Estadual de Educação do Acre<sup>22</sup> de Cruzeiro do Sul, não vem realizando formações sobre EA nos últimos anos. Ocorreu no ano de 2001 uma grande mobilização difundida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, denominada de “PCNs em Ação – Meio Ambiente na Escola”. Este evento tinha o objetivo de esclarecer para os professores o significado dos PCNs com foco na transversalidade, visto que eles tinham sido distribuídos para as escolas no ano de 1998, entretanto, não era utilizado pelos professores por estes desconhecerem o real sentido dos documentos. Um dos temas transversais mais discutidos durante essas formações foi o Meio Ambiente. Inicialmente o MEC capacitou os multiplicadores e somente no ano de 2002 os docentes da rede pública tiveram acesso à formação, que se estendeu até o final do ano.

Quanto a Secretaria Municipal de Educação, não são difundidas ações voltadas para a EA, nem mesmo formação continuada para os docentes em exercício, de acordo com relatos da pessoa responsável pelo setor de formação continuada não há registros de oferta de formação/curso/capacitação com essa temática. Esta relatou somente, que no ano de 2011 houve uma parceria com diferentes órgãos públicos do estado, no sentido de conter as queimadas urbanas e rurais, a participação da Secretaria Municipal de Educação foi intermediar o contato da equipe organizadora do evento e as escolas. Tratava-se, portanto, de uma grande ação sistematizada pelo “Plano Integrado de Prevenção, Controle e Combate às Queimadas e Incêndios Florestais do Estado do Acre”. Este plano possibilitou a efetivação de atividades de conscientização nas escolas da rede pública, dentre outros lugares, mas não se tratava de uma formação para os docentes, uma vez que o objetivo principal foi:

Promover a integração das instituições federais, estaduais, municipais, da iniciativa privada, bem como da sociedade em geral para o desenvolvimento de ações de prevenção, preparação e resposta rápida às queimadas e aos incêndios florestais no Estado do Acre, de forma a reduzir e minimizar os danos (humanos, materiais e ambientais) e prejuízos (econômicos e sociais) ao meio ambiente e a população. (ACRE, 2011, p. 30).

Esses são alguns exemplos de esforços apresentados para efetivação da EA no contexto educacional do Acre. Percebemos, pois, a fragilidade dos órgãos responsáveis pela

---

<sup>22</sup> Como não foi possível encontrar publicações sobre ações de EA realizadas pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação para com os docentes, procuramos os núcleos de ensino das secretarias citadas que nos disponibilizaram as informações contidas neste.

oferta de cursos de formação continuada, na área, para educadores da rede pública do estado do Acre. Além da dificuldade de oferta, sabemos que poucos professores têm acesso a essas formações devido a carga de trabalho a que estão sujeitos e a falta de incentivo. Cabe enfatizar o caráter ecológico-preservacionistas dessas ações/formações, visto que elas não contemplam todos os aspectos da EA referenciados em Tbilisi, ditos como essências para a formação do sujeito emancipatório e crítico, como demonstra a Política Ambiental do Estado do Acre. A preocupação dessas formações consistiu, sobretudo, em questões ecológicas e coleta de lixo, especialmente por se tratar de docentes da região amazônica.

No que se refere aos esforços dispensados para formação continuada de professores, não há registros de iniciativas dos órgãos responsáveis pelo ensino, a não ser as parcerias firmadas com outras instituições como as citadas nos parágrafos anteriores. Notamos, portanto, a ausência de formação abordando nossa temática, o que poderia contribuir para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico dos professores. Percebemos que falta reconhecimento das disposições da EA, uma vez que o próprio objetivo do ensino não se restringe aos benefícios dos conteúdos das disciplinas convencionais, mas também, valoriza os conhecimentos que proporcionam aos educandos condições para reconhecimento de situações-problemas presentes no seu dia a dia e a busca por soluções.

O relatório “Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão” demonstra um crescimento no número de escolas que oferecem EA a nível nacional, e acentua o estado do Acre, onde “em 2001, apenas 72 escolas ofereciam EA, ao passo que em 2004 este número sobe para 1,3 mil escolas” (VEIGA et al., 2005, p. 15), a diferença é surpreendente, pois expressa um crescimento alarmante na oferta de EA pelas escolas de ensino fundamental do Acre, no entanto não deixa claro como a EA vem acontecendo nessas escolas que afirmam realizar tal processo educacional.

#### 1.4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Versaremos nas próximas linhas acerca de duas concepções e/ou blocos de EA que circulam no meio educacional e que servirão de subsídios para a análise dos dados dos professores, sujeitos desta pesquisa. São elas: “Educação Ambiental Conservadora e Comportamentalista” e “Educação Ambiental Crítica e Emancipatória e Transformadora”. Para iniciarmos os próximos apontamentos, julgamos cabível, esclarecer que adotamos como conceito de Educação Ambiental, as ideias de Loureiro (2004, p. 66), onde EA é “uma

perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias”.

As mudanças manifestadas no contexto sociocultural vêm provocando transformações dos sentidos voltados para a EA, que se encontra em um momento de construção identitária, isto é, temos no presente uma situação de resignificação da EA. Layrargues (2004), concorda que o fazer educativo voltado para as práticas ambientais, estabelece diferentes identidades que estão presentes na própria nomenclatura e variam de acordo com as circunstâncias em que se inserem.

Assim a primeira concepção de EA que trataremos é denominada por Guimarães (2004) como Educação Ambiental Conservadora, a qual vem se solidificando no meio social sob um referencial paradigmático com viés ideológico. Nas palavras da autora, ela “conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital” (p. 26). Acredita-se que a solução para a atual crise está nos referenciais constituintes da própria.

A EA conservadora não enxerga o mundo na sua totalidade, coletividade e complexidade e, assim o fragmenta em partes. Logo, o homem é visto de forma hegemônica em relação à natureza, refletindo assim, uma situação de hierarquização e dominação. Essa concepção é marcada por uma prática pedagógica voltada para a “parte”, primeiro porque enxerga o indivíduo numa mudança comportamental, com vista na educação individualista; e, segundo por fragmentar os problemas socioambientais em questões ambientais no sentido natureza, verde por verde. Esta vertente de EA espera como resultado a transformação da sociedade a partir da junção de todas as partes. O processo educativo, dentro desta concepção, retrata a educação bancária, pois, admite um processo pedagógico onde a transmissão correta do conhecimento, provocará, no indivíduo, a compreensão da problemática ambiental, transformando sua postura comportamental e, por conseguinte, a sociedade (GUIMARÃES, 2004).

Loureiro (2004) vem acrescentar à EA conservacionista/comportamentalista, as premissas teóricas da visão holística, na qual a educação é vista “como processo essencialmente individual, vivencial e comportamental, sem mediações sociais ou maiores preocupações com as dimensões coletivas, sociopolíticas e societária” (p. 1480). Neste sentido, esta concepção de EA, afirma que a solução para superação da crise ambiental está nas pessoas, e nega sua relação com a forma como a sociedade está organizada, desconsiderando, assim, as mediações sociais. Desse modo, a EA ambiental holística:

... se define como caminho para a superação por completo do conflito em nome da harmonia e do consenso, desconhecendo-se a dinâmica contraditória das sociedades humanas e históricas e ignorando-se o risco de se defender unilateralmente valores hegemônicos das classes dominantes como os mais corretos, “ecologicamente adequados”, a serem, portanto, incorporados por aqueles que não possuem “consciência ambiental” (LOUREIRO, 2004, p. 1481).

Por estar escorada em premissas holísticas a EA conservacionista/comportamentalista destaca a ecologização da pedagogia com foco para os problemas ecossistêmicos e não considera com significância as dimensões social, cultural e econômica, sobressaindo a noção de sujeito elementarmente biológico e espiritual. Na prática pedagógica enfatiza a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos. Percebemos, portanto, que no ato educacional não é viável reduzir a EA a uma visão estritamente ecologista, naturalista ou conservadora, pois assim, desprendemos desse processo educacional a legitimidade ética, social, econômica e histórica e, por fim a torna incoerente com a realidade do educando.

Em contraponto ao conservacionismo/comportamentalismo temos a concepção de Educação Ambiental Crítica, e para alguns Emancipatória, Libertadora ou Transformadora. Apesar dos diferentes jargões, se trata de uma EA que age no coletivo com a intenção de mudar concepções, valores e transformar a realidade socioambiental da sociedade. Dentro desta expectativa, encontra-se em destaque no processo de ensino aprendizagem, que ocorre dentro do ambiente escolar e é efetivado, prioritariamente, por intermédio da dialogicidade viabilizada a partir da prática docente descentralizada do professor. Esta posição da EA nos remete as seguintes palavras de Freire (1987):

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Por que [sic] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens, onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação, mas este compromisso, porque é amoroso é dialógico (p. 45).

Em analogia a perspectiva emancipatória de Freire, vemos uma EA capaz de libertar o oprimido através do diálogo e a favor do saber agir, expressando assim, o amor ao próximo, aos menos favorecidos, a futura e a presente geração. Com base na significação apregoada pelo processo educativo em questão, temos a necessidade emergencial da EA se “encontrar” dentro das instituições escolares alicerçada na perspectiva da EA crítica, que não está interessada em mudar somente a postura das crianças, enquanto o futuro da sociedade, idealiza algo mais imediato, ou seja, ir ao encontro da crise civilizatória que vivemos. Em

virtude disto, também são alvos da EA crítica, jovens, adultos e idosos, em outras palavras, acredita-se que é inadiável a transformação da sociedade na sua totalidade, tendo em vista, que o meio ambiente, pode não esperar tanto tempo.

Assim, a EA é percebida como um recurso para a superação do modelo civilizatório existente, permeado por interesses consumistas que alimentam o capitalismo predominante, esse processo educacional “vai formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos” (PELICIONI e PHILIPPI JR, 2005, p. 3).

A Educação Ambiental Crítica, por estar enraizada nos princípios democráticos e emancipatórios do pensamento educacional, ganhou nos últimos tempos, espaço nos discursos ambientalistas. O pensamento crítico da educação está inspirado, principalmente, nos ideais de Paulo Freire, que vão ao encontro da educação problematizadora e, contra a educação bancária:

A primeira “assistencializa”; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em, que servindo à dominação, inibi a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os costumes da sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, reponde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e ria [sic] transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 41).

Pilon (2005, p. 306) enriquece a concepção de EA crítica, sob o véis libertador, com a seguinte problematização: “Em uma escola, colocar um piano, à disposição dos alunos não significa que todos possam tocá-lo. A liberdade para tocar o piano dependeria da aprendizagem prévia do instrumento.” Sendo assim, a liberdade não se limita em pressões e induções impostas pela sociedade. Junto a isso, a escola, como um espaço democrático, deve preparar o aluno para o enfrentamento crítico das causas ambientais, proporcionando-lhe capacidade de atuar. “Sem liberdade para exercer a cidadania as normas prescritas tornam-se meras categorias formais e nada significam” (*Id. Ibid.*).

Assim temos uma EA movida pelas problemáticas de nosso tempo, empenhada na formação de cidadãos emancipados, como resultado de um processo educacional que condena a educação bancária, isto é, o ensino que percebe o aluno como mero depósito de informações prontas e indiscutíveis. Ao tempo em que a educação crítica de Paulo Freire, situa o ser humano como ser que produz e faz parte da história, viabiliza o fortalecimento da consciência crítica do aluno e, assim, acrescenta à EA a especificidade de “compreender as relações

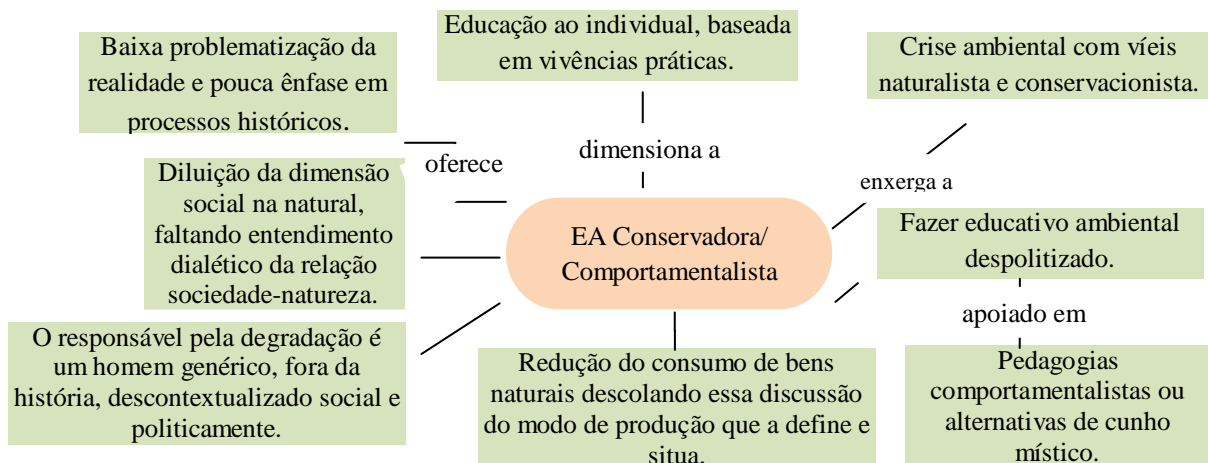
sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais” (CARVALHO, 2004, p. 18).

Na percepção de Carvalho (2004) para a efetivação de uma educação ambiental crítica é necessária uma prática educativa firmada na formação do sujeito humano individual e social, historicamente situado, tendo em vista, a relação indivíduo-sociedade. Nessas condições as “pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros” (p. 20).

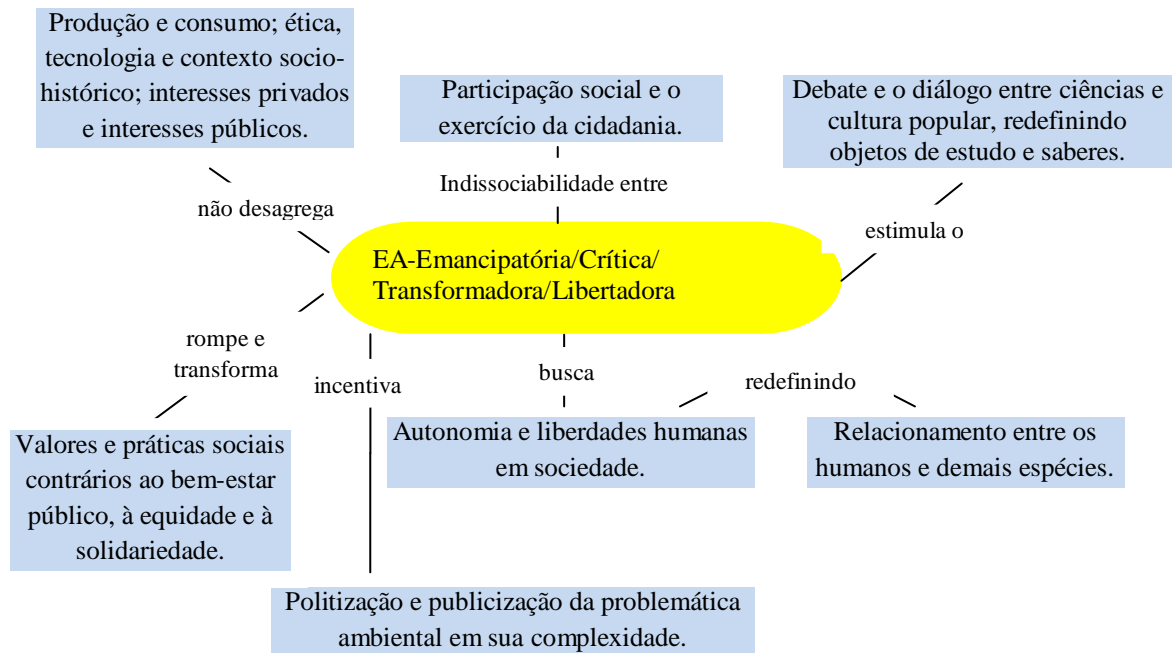
A EA crítica induz a utilização de uma prática pedagógica condizente com o movimento da realidade social, tem em vista os conteúdos escolares numa perspectiva de inter-relação, elevando a possibilidade de conversação entre as especialidades do conhecimento, isto é, das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, conectando, desta forma, os mais variados saberes. A perspectiva em questão reconhece que a educação se dá através da relação. Além do mais provoca no educando o abandono de uma cultura individualista em prol da descaracterização do “eu” por uma construção do pensamento coletivo. (GUIMARÃES, 2004).

Há diferenças significativas entre as práticas de EA Conservadora/Comportamentalista e Crítica/Transformadora a destacar, nesta mesma ordem: a reciclagem ao invés da reutilização e/ou diminuição do consumo; a visão ecológico-preservacionista em contraponto dos problemas socioambientais; a escassez da água doce em detrimento da preocupação com os diferentes usos e distribuição desse recurso; o conformismo com *status quo* ao invés da transformação da realidade civilizatória. Ainda nesta linhagem, Loureiro (2004) diferenciou essas duas concepções de EA. Baseados no mesmo e, para facilitar a compreensão do que discutimos sobre essas vertentes nas páginas anteriores, construímos o mapa conceitual que segue, da seguinte forma:

**Figura 1 – EA Conservadora/Comportamentalista EA**



**Figura 2 – Crítica/Transformadora**



**Fonte:** Própria Pesquisadora.

Faz-se necessário contextualizar melhor ambas as concepções de EA apresentadas aqui. Por volta dos anos 90 o caráter ecológico-preservacionista, caracterizado por ser incapaz de superar as problemáticas socioambientais em ênfase, no período, provocou o esvaziamento da vertente Conservadora/Comportamentalista. Melhor dizendo, a ausência de interesse por mudanças mais profundas nas dimensões local, regional, nacional e global; a desvinculação da abordagem política, econômica, cultural e social; a reprodução da cultura dominante; a limitação de práticas educativas aplicadas em crianças nas escolas de forma individual e comportamental; são alguns exemplos de aspectos que proporcionaram o esvaziamento do conservacionismo/comportamentalismo na EA, possibilitando o surgimento da EA Crítica/Transformadora, chamada na época de “Alternativa”. Esta última foi promovida por alguns educadores ambientais, em contraponto ao modelo anterior, se destacando por seu caráter renovador e multidimensional (LAYRARGUES e LIMA, 2011).

Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes (*Ibidem*, p. 8).

Daí a importância de se consolidar a Educação Emancipatória, pois esta se configura apoiada em uma revisão crítica dos fundamentos de controle do homem e da valorização do capital, promovendo mecanismos de resistência política e correção das desigualdades socioambientais em evidência, portanto, ela prevê a emancipação e desalienação do sujeito. Não basta concordar ou não com o modelo de civilização em que estamos inseridos, para a EA Emancipatória/Crítica/ Transformadora/Libertadora, devemos ir além, compreender a raiz dos problemas e as intervenções necessárias, devemos duvidar, questionar... Se habitamos um planeta rico em água doce, por que alguns sofrem com a escassez desse importante líquido? Qual a importância de reciclar ao invés de reutilizar, quem se beneficia com isso? Por que os países mais ricos, que mais consomem os recursos naturais, são os que menos sofrem com a degradação social? Qual o significado da sustentabilidade em um mundo consumista? É suficiente viver sustentavelmente? O sujeito crítico, conforme deseja a EA emancipatória não toma para si qualquer verdade, ele produz sua própria verdade, gerada a partir do olhar crítico.

Embalados por esta discussão, julgamos conveniente voltar nossa atenção aos PCNs. Como já citado em páginas anteriores esses documentos permitiram que a EA fosse introduzida na grade curricular das escolas como um Tema Transversal. O termo transversal no contexto escolar nos remete a assuntos de caráter social que cruzam/perpassam/atravessam outras áreas de conhecimentos com coerência, permitindo o desdobramento de conteúdos, das disciplinas convencionais, ao tempo em que abordam questões de caráter social e que fazem parte da vivência do aluno. A transversalidade torna possível a conversação entre diferentes assuntos e facilita a abordagem, em sala de aula, de situações-problemas relacionadas à sexualidade, ética, cidadania, meio ambiente, violência, má distribuição de renda, trabalho, política, saúde, cultura, entre outros, sem comprometer as informações dispostas nas disciplinas de Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, Matemática e Língua Portuguesa.

A demanda enfrentada, atualmente, pelas escolas e pelas comunidades dos alunos revela a necessidade de fortalecer a abordagem transversal dos problemas socioambientais, para tanto é necessário que seja garantido um espaço no interior das disciplinas para os referidos assuntos. Cabe relevar a importância da escola em apoiar o professor nesse processo, sendo, este último, responsável pelo fazer pedagógico, no entanto, precisa do apoio do primeiro para promover mudanças. As cobranças em torno do trabalho docente, sem que muitas vezes, sejam oferecidas condições para tanto, dificultam o desempenho significativo do ensino, além disso, a compartimentalização das áreas de saber contribui para o enfraquecimento da transversalidade no contexto de sala de aula. Nessa perspectiva



destacamos a necessidade e importância das escolas possibilitarem aos alunos (mergulhados em problemas socioambientais) a vivência de experiências relacionadas à EA em sua amplitude, conforme recomendado pelos PCNs.

O PCN, “Meio Ambiente e Saúde”, destaca a importância de oferecer ao aluno a vivência de situações que ampliem a possibilidade de reconhecer, na sociedade em que vive, fatores que favoreçam o bem-estar coletivo, cabendo à escola ajudar a “desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade, no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo que respeite o ambiente e as pessoas de sua comunidade” (BRASIL, PCN, 1997, p. 202). A “crítica é muito importante para os alunos, pois isso lhes permite reavaliar essas mesmas informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa” (*ibidem* p. 188).

Embora faça referência à capacidade crítica do aluno e menção ao consumismo, o volume, “Meio Ambiente e Saúde”, não é suficiente para a compreensão da complexidade que abarca a EA. O próprio MEC fragmenta as questões de interesse da EA Emancipatória/Crítica/Transformadora/Libertadora, ao destacar o volume do PCN, “Trabalho e Consumo”, (6º e 9º ano) que em seu texto faz apontamentos essenciais à causa socioambiental dentro de sua complexidade. O referido documento expõe os problemas derivados do modelo dominante de produção e suas implicações para a expansão da pobreza e desigualdade social, enfatizando a “fabricação de novas necessidades” que relevam o valor do consumo e não contemplam a necessidade real da população. Conforme o documento, “O custo social desse modelo também transparece quando se verificam suas repercussões negativas no meio ambiente, como o esgotamento de recursos naturais, o desperdício de energia, o lixo, a poluição, assim como seu impacto na saúde” (BRASIL, PCN, 1997, p. 354).

Esta constatação demonstra que os próprios Temas Transversais possuem afinidade entre si, visto que a EA de caráter Emancipatória/Crítica/Transformadora/Libertadora se integra aos assuntos das demais temáticas. Parafraseando Tristão (2002) a compartimentalização das dimensões meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, consumo e trabalho<sup>23</sup> como temas transversais, lhes submetem uma abordagem dessemelhante dos assuntos. “Ora a Educação Ambiental abrange tanto a dimensão ética quanto a dimensão da pluralidade cultural” (*Ibidem*, p. 172). Vemos, pois que este processo de ensino rompe os limites impostos pela especialidade. Tomemos como

---

<sup>23</sup>O tema “Consumo e Trabalho” foi acrescentado por nós, Tristão (2002), não menciona este assunto, no entanto, julgamos relevante sua indicação.

exemplo sua contemplação no tema transversal “Consumo e Trabalho”. Portanto, para a plena efetivação da EA na dimensão emancipatória é importante reconhecer sua multirreferencialidade embaralhada nas distintas dimensões do conhecimento.

Como disposto no PCN “Meio Ambiente e Saúde” o aluno, mesmo nas séries iniciais, precisa “perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio” (BRASIL, PCN, 1997, p. 197). Mesmo havendo a compartimentalização dos temas transversais, os PCNs vêm atenuar os discursos opressores, perpassar todas as disciplinas, sobrelevar o aluno emancipatório e crítico. Encontramos nos Temas Transversais dispostos no PCNs marcas significativas da EA Emancipatória/Crítica/Transformadora/Libertadora, que sendo adotados em sala de aula, podem ser grandes aliados para esse processo de ensino, desmitificando as limitações impostas pelas EA Conservadora/Comportamentalista.

**CAPÍTULO II - DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA À ELABORAÇÃO DO PRODUTO:** dos sujeitos de pesquisa e instrumento de coleta de dados à elaboração do produto.

Com vista à sustentação dos objetivos e questionamentos norteadores desta pesquisa, bem como, devido às características da pesquisa descritiva e do procedimento técnico denominado levantamento, a abordagem metodológica a ser usada será prioritariamente qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2010) pesquisa científica de caráter qualitativo, busca analisar e interpretar as vastas características do objeto de estudo, especificando a complexidade da conduta humana, além disso, oferece ao pesquisador condições de uma investigação minuciosa e facilita a percepção de atitudes e tendência de comportamentos. No mesmo sentido, Minayo (1995) colabora com a seguinte recomendação:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21-22).

Justificamos que o termo, “prioritariamente qualitativa” indica que apesar da abordagem ser qualitativa não deixaremos de utilizar dados quantitativos, principalmente quando for necessário a utilização de tabelas e gráficos com indicação numérica, como é o caso do item seguinte que trata do delineamento do perfil dos nossos sujeitos, mesmo que não sejam, as quantidades, ênfase deste trabalho.

Para possibilitar este estudo produzimos inicialmente um instrumento de coleta de dados que consiste em um questionário (APÊNDICE 2) composto por duas partes: a primeira nos possibilitou retratar o perfil dos sujeitos e a segunda compreender as concepções dos professores sobre EA, assim como, sua efetivação em sala de aula. Antes da aplicação dos questionários para com os professores, realizamos o levantamento de algumas informações pertinentes à escola onde nossos sujeitos trabalham, caracterizando assim, alguns aspectos importantes da instituição, a saber: o número de alunos atendidos, a situação socioeconômica dos mesmos e ainda, um detalhamento da comunidade em que as escolas estão inseridas.

O procedimento analítico adotado para a compreensão dos dados, contidos nos questionários, foi a Análise de Conteúdo (A.C.). De acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos deste procedimento, a análise dos dados de uma pesquisa, volta-se para o conteúdo e expressões dispostos em mensagens, possibilitando “evidenciar os indicadores que

permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52). “O ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12). Os dados analisados, neste estudo, foram as respostas compartilhadas pelos docentes, sujeitos da pesquisa. A interpretação dessas mensagens possibilitou encontrar retorno para os nossos questionamentos iniciais, tendo em vista que são construídas por processos sociocognitivos e, “têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos” (*Id. Ibid.*).

A organização das análises foi dividida em três polos cronológicos:

- 1º) A pré-análise – fase que possibilitou operacionalizar e sistematizar os apontamentos iniciais, a partir da escolha do documento, formulação de hipóteses e objetivos. Em outras palavras, permitiu organizar a posterior fase que se refere à exploração das mensagens contidas no instrumento de coleta de dados;
- 2º) A exploração dos materiais – momento de consolidação da análise, influenciada pelas ideias obtidas na pré-análise. Também foi realizada a discussão analítica, sendo possível, a partir da codificação e decomposição das mensagens;
- 3º) O tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação – nesta fase, foi dado aos resultados encontrados, um tratamento interpretativo para que se tornassem significativos, além da utilização da análise com fins teóricos. (BARDIN, 2011).

A análise dos dados obtidos se concretizou, apoiada nas produções teóricas dos autores que firmam as discussões demonstradas sobre EA no capítulo anterior, principalmente no que tange a circulação das diferentes concepções desse processo de ensino. Contudo, sustentamos teoricamente este estudo nas teses de Carvalho (2004), Guimarães (2004) Pelicione (2007, 2000) Layrargues (2009, 2004 e 2005) e Loureiro (2007, 2004).

## 2.1 DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos de pesquisa constituem um universo de 20 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 4 escolas públicas da cidade de Cruzeiro do Sul – AC. Os professores foram convidados a participar da pesquisa, momento em que lhes foi apresentado os objetivos e as condições necessárias para a participação dos mesmos. Junto aos docentes que se mostraram disponíveis marcamos um dia e horário para que respondessem as questões contidas no instrumento de coleta de dados. O interesse por investigar a concepção de professores partiu do princípio de que o docente é responsável pela

condução das estratégias de ensino desenvolvidas nos contextos de salas de aula, momento em que as discussões serão orientadas a partir do entendimento docente sobre o assunto.

## 2.2 DA ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO À COLETA DE DADOS

O nosso instrumento de coleta de dados se constituiu em um questionário semiestruturado (APÊNDICE 2), constituído por duas importantes partes com funções específicas. Na primeira, o objetivo foi nos aproximar mais do campo de atuação dos professores, sujeitos da pesquisa, identificando dados como: idade, titulação, sexo, se o sujeito estudou EA na formação de nível superior, anos de atuação, assim como, a participação em alguma formação continuada na área de EA. A primeira parte do nosso instrumento possibilitou traçar o perfil dos sujeitos, além de oferecer subsídios para compreensão de alguns eventos no decorrer da análise da segunda parte do questionário.

A segunda parte foi composta por questões abertas, para que os sujeitos tivessem autonomia na elaboração das respostas, ampliando ainda mais, nosso campo de compreensão. Foi constituída da seguinte forma: 1) Como você define meio ambiente? 2) Qual a sua concepção de EA? 3) Relate questões abordadas sobre Educação Ambiental durante sua graduação, ou mesmo, pós-graduação. 4) Relate como você aborda os conteúdos de Educação Ambiental em suas aulas. 5) Descreva uma prática pedagógica que você realizou em sala de aula e que considera uma prática de Educação Ambiental. 6) Comente os limites e possibilidades do trabalho com Educação Ambiental em sala de aula.

Com a identificação das concepções foi possível conhecer o que acontece na escola e como a EA vem sendo tratada, uma vez que pesquisas demonstram que a EA tem se expandido nas escolas públicas (citado no capítulo anterior), inclusive no estado do Acre. Ainda assim, o que sabemos é que as escolas estão adotando EA como temática de estudo, portanto, nos resta entender como este processo se efetiva na prática. Precisamos conhecer os limites impostos pela realidade escolar que impedem o melhor tratamento deste processo de ensino e, entendermos, acima de tudo, que é fundamental retratar a concepção de EA que os nossos educadores construíram para si, já que circulam, no meio educacional, as concepções Conservadora/Comportamentalista e Emancipatória/Crítica/Transformadora/ Libertadora. Temos ciência que ambas influenciam no fazer pedagógico, todavia a primeira concepção não atende as necessidades contemporâneas de mudanças socioambientais.

### 2.3 DA ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Atualmente se faz necessário repensar a prática pedagógica de forma que ela assuma um sentido transformador, levando em consideração três importantes aspectos: o primeiro deles é que o ensino não é uma prática neutra, muito menos os conteúdos e os sentidos construídos a partir dos mesmos: o segundo, que a abordagem dos temas transversais deve ser contínua; e, por fim, o professor deve aceitar-se como parte do processo de mudança.

Nessa perspectiva é que reconhecemos que a educação deve ser regada pelos princípios da EA, pois como vimos anteriormente, esse processo de ensino vem refutar o caráter conservador presente na sociedade contemporânea. Relembremos o que diz o art. 2º da LDB, no que se refere aos princípios e fins da educação nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996, p. 9).

O texto do documento maior da educação enfatiza o caráter formador do ensino, no sentido de contribuir para a construção de um sujeito dotado de conhecimento, comportamento e atitude condizentes com os de um cidadão, solidário e participativo socialmente. Não queremos, pois que os nossos alunos deixem as salas de aulas das escolas da educação básica alheios às problemáticas vigentes, contrário a isso, desejamos formar colaboradores e apoiadores de um mundo melhor e justo.

Sendo assim, com o propósito de tornar o presente estudo útil e acessível aos professores que fizeram ou não parte da pesquisa, buscamos por meio desta, encontrar argumentos no sentido de minimizar as dificuldades evidenciadas no decorrer da mesma. Procuramos identificar, nas comunidades em que as escolas dos nossos professores estão inseridas, problemas socioambientais evidentes e viáveis à abordagem em salas de aula, para que fosse possível propor um instrumento didático que relevasse a importância da transversalidade no ato da EA, o qual deu forma ao produto final da presente pesquisa. Almejamos, com isso, ampliar os conhecimentos dos professores em articulação com a experiência e a prática pedagógica deles. Nosso instrumento didático, de um lado, permite uma reflexão teórica sobre a temática em foco, e de outro, possibilita o desenvolvimento de novas atividades sobre EA em sala de aula.

Pensando nas problemáticas vividas pelas escolas onde atuam os professores-sujeitos, nas evidências conduzidas pela análise dos dados, assim como nos princípios da EA Crítica/Transformadora, foi que decidimos construir o produto desta pesquisa. Este consiste

em um CD intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula”. O documento está estruturado em duas partes: a primeira aborda de forma teórica a EA Crítica/Transformadora, e a segunda é formada por cinco propostas pedagógicas, possíveis de serem realizadas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (APÊNDICE IV).

Durante as primeiras visitas que realizamos nas escolas foi possível levantar algumas informações, tais como: a situação socioeconômica dos alunos, a respeito da qual constatamos que as escolas A, C e D<sup>24</sup> são compostas predominantemente por alunos de classe econômica baixa, e a escola B dispõe de um público mais variado (classe econômica baixa e média). Identificamos algumas situações particulares das comunidades, tais como: as escolas A e C estão localizadas em bairros periféricos, economicamente pobres, quase sempre margeadas por igarapés nas proximidades; a escola B possui uma excelente localização na cidade; a escola D localiza-se em um bairro economicamente pobre, às margens do rio Juruá, e, conseqüentemente, atende um público constituído por ribeirinhos.

As comunidades estão envolvidas por diferentes tipos problemas: a escola B, por exemplo, está localizada em um bairro urbano, entretanto, recebe alunos de diferentes localidades, inclusive carentes dos serviços públicos. Além disso, suas proximidades são frequentadas por pessoas da comunidade que fazem uso de produtos entorpecentes; a escola A, C e D compõem bairros periféricos da cidade, desse modo, os alunos e comunidade lidam diariamente com a falta de saneamento básico, falta de limpeza urbana, violência e tráfico de drogas. De modo geral, todas elas encontram-se imbuídas por problemas socioambientais.

As atividades de EA, desenvolvidas pelos professores, são direcionadas para questões ambientais como: o acúmulo do lixo, preservação da floresta verde, poluição do solo, do ar e da água de forma simplista. Além disso, entendemos, a partir das análises dos dados contidos nos questionários, que os educadores não sabem que a EA também envolve assuntos que dizem respeito à solidariedade, miséria, má distribuição de renda, ética, consumismo, além do que já vem sendo trabalhado, impregnados por questões históricas, políticas, culturais e econômicas.

Com vista nesses apontamentos, desenvolvemos o material contido no CD, e ressaltamos que pela natureza desta pesquisa, não foi possível contemplar as multidimensões da EA, entretanto, procuramos nas atividades propostas enfatizar o tratamento trans e interdisciplinar de algumas problemáticas percebidas nas comunidades. Tivemos também o

---

<sup>24</sup> Identificaremos as escolas dos sujeitos como A, B, C e D.

cuidado de focar nossa pesquisa para demonstrar exemplos de como atingir os pais e a comunidade com o trabalho das crianças. Acentuamos, ferrenhamente, que as propostas didáticas, que deram forma ao produto deste estudo, são relacionadas às práticas pedagógicas dialógicas que instigam o espírito de pesquisa do aluno e sua curiosidade. Nesse sentido, nos apropriamos das palavras de Freire (1996, p. 33) para enfatizar a importância da curiosidade:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar de perguntar.

Com o objetivo de oferecer aporte conceitual quanto aos princípios da EA Crítica/Transformadora para todos os educadores que tiverem acesso ao nosso produto, foi que produzimos a parte teórica do mesmo. Assim o leitor encontrará também, além do material produzido por nós, a indicação de mais quatro artigos atuais publicados em revistas de circulação que podem subsidiar reflexões sobre a pertinência da abordagem da EA no contexto de sala de aula, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A parte seguinte é composta por cinco propostas pedagógicas. Para não fugir do contexto do nosso estado utilizamos como fonte curricular os cadernos denominados “Orientações curriculares para o ciclo inicial”, em que constam os conteúdos e seus respectivos objetivos para cada ano escolar da Educação Básica. Em razão de que estamos trabalhando apenas com os primeiros anos do Ensino Fundamental, nossa consulta se restringiu apenas a esse campo. Vejamos um pouco sobre cada uma das propostas:

*Pescando palavras* – a proposta foi direcionada para crianças do 1º ano do ensino fundamental. Ela integra conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Artes Visuais. Divide-se em dois momentos: **Momento 1 - Uma roda de conversa ... Um diálogo problematizador**, em que foi sugerido a problematização da pesca indevida e a pesquisa junto a um pescador; **Momento 2 – Assistindo o nosso filme**, enfatizou-se os aspectos importantes da entrevista com o pescador, além de propor a elaboração de uma produção textual.

*Construindo um novo modo de lidar com o consumo* – É uma proposta pedagógica que busca problematizar a concepção de “compra” de crianças do 2º ano do ensino fundamental em uma mobilização de saberes das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Artes Visuais.

Essa proposta está estruturada do seguinte modo: **Momento 1 – Percebendo a indução para o consumo**, os alunos foram estimulados a refletirem sobre “práticas de



compras” no intuito de perceberem um problema nas entrelinhas das propagandas publicitárias. Além disso, orientados a realizar uma pesquisa sobre o custo e renda da família a que pertencem; **Momento 2 – Para onde vai o dinheiro da minha casa?**, nesta proposta sugeriu-se que o/a professor/a provocasse uma discussão quanto os gastos<sup>25</sup> das famílias, ressaltando as prioridades e os consumos extras, em contraponto a renda familiar, além da representação monetária de alguns dados; **Momento 3 – E como fica a felicidade das propagandas? O que vamos fazer?**, a temática foi abordada a partir de uma tirinha da Mafalda, além disso orientou-se um passeio com as crianças fora da sala de aula para que analisassem a paisagem observada, com a finalidade de reconhecimento do destino final de muitos produtos de consumo. Por fim, deveriam reunir-se para buscar soluções; **Momento 4 – Culminância da Feira**, uma das soluções apontadas foi a “Feira de Trocas” que deveria ser realizada na própria escola; **Momento 5 – Hora da produção textual**, situação em que foi proposto um relato escrito da experiência vivida pelos alunos por meio das atividades sobre a EA.

*Conhecendo outros lugares e melhorando o lugar onde vivo* – se trata de uma proposta didática dirigida para o 3º ano do ensino fundamental, e que faz uma abordagem interdisciplinar, principalmente com as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. A temática “zona urbana e rural” é o assunto base da proposta, mas não o único, pois o referido assunto se desdobra de diferentes modos para atender os objetivos das demais áreas disciplinares, assim como da EA.

Por ser um pouco longa, dividimos a proposta em momentos diferentes: **Momento 1 – Introduzindo a temática**, em que foi sugerida a abordagem de histórias em quadrinhos e exploração de imagens, além da produção de cartas para crianças de outra da zona rural; **Momento 2 - Conhecendo o que dizem os alunos da outra região**, nesse momento os alunos já de posse das respostas das correspondências deveriam analisar como é a vida na outra zona, e responder questionamentos desafiadores feitos pelo/a professor/a; **Momento 3 – Investigando o meu bairro**, agora o aluno tinha de investigar as problemáticas que existem no seu bairro e procurar identificar a origem das mesmas.

**Momento 4 – Discutindo os meus problemas urbanos**, os alunos deveriam ser questionados quanto às origens dos problemas evidenciados e estimulados a buscar soluções acionando órgãos responsáveis. Nesse momento, a turma decide entre a produção de um ofício ou um convite para o Ministério Público; **Momento 5 - Construindo mais**

---

<sup>25</sup> Preocupamo-nos com os gastos das famílias, por conta de que os alunos das escolas que investigamos são majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda.

**informações sobre a escola de outra região**, foi recomendado que os alunos explorassem um texto com dados numéricos sobre a escola dos alunos de outra zona, com os quais mantiveram contato; **Momento 6 – Trocando mais experiências**, foi sugerido que os alunos fizessem uma visita planejada à escola dos colegas com os quais mantiveram contato e, investigassem a vida rural e os problemas ali existentes; **Momento 7 – Explorando os dados colhidos**, situação em que foi proposta uma reunião da turma para entender os dados coletados e tomar as providências cabíveis. **Momento 8 – Compartilhando com os pais**, os próprios alunos devem conversar com os pais sobre a experiência que vivenciaram.

*Um estudo de caso do rio Juruá* – Essa proposta didática é indicada para ser trabalhada com crianças do 4º ano do ensino fundamental. Engloba conhecimentos das áreas das Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Geografia e, tem como tema norteador a água.

Assim como as demais, ela está organizada em momentos diferentes, observemos: **Momento 1 – Problematização do tema**, nessa etapa foi proposto o delineamento a partir de uma pergunta problematizadora, além disso, abordou-se pesquisa de campo e a produção mapas; **Momento 2 – Com a mão na massa**, foi sugerido que os alunos saíssem do espaço escolar para fazer uma pesquisa em um bairro localizado às margens do rio; **Momento 3 – Organizando os erros**, de posse dos dados coletados, os alunos passaram a analisar fotografias em busca de erros; **Momento 4 – Percebendo o que os meus olhos não veem sozinhos**, foi sugerido a realização de um experimento para que os alunos fizessem o primeiro contato visual com os microrganismo presentes na água do rio;

**Momento 5 – Sabendo mais sobre os seres estranhos vistos na água**, ocorreu o estudo laboratorial da amostra de água, para que identifiquem o nome dos minúsculos seres vivos visualizados; **Momento 6 – Conversando mais sobre os microrganismos da água**, os alunos deviam chegar à conclusão da intensa contaminação da água do rio; **Momento 7 – Da medicina popular aos animais que vivem no rio e os que vivem do rio**, foi orientado que os alunos relatassem os resultados de uma pesquisa que desenvolveram sobre a medicina popular e, por conseguinte, foram induzidos a refletirem sobre os animais que vivem na água do rio e o pescador que do rio tira o sustento da família;

**Momento 8 – Conversando com o profissional** – o coordenador de vigilância epidemiológica conversou com a turma sobre elevação do número de casos de algumas doenças após enchente do rio; **Momento 9 – Botando a boca no trombone**, foi recomendado que a turma providenciasse soluções para as problemáticas apontadas durante o processo de investigação; **Momento 10 - Compartilhando a experiência com os pais e comunidade**,

situação em que foi sugerido que os alunos se organizem para expor todo o trabalho desenvolvido.

*Discutindo a violência sob um olhar interdisciplinar* – essa proposta didática é destinada às crianças do 5º ano do ensino fundamental envolve, principalmente, as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Matemática. Trata de diferentes conteúdos e seu tema forte é a violência.

Encontra-se dividida em diferentes partes: **Momento 1 – Iniciando as discussões** – foi proposto algumas problematizações iniciais sobre o tema violência, e sugerido a exploração de uma história em quadrinho para a introdução do tema; **Momento 2 – Medindo a violência**, quando foi recomendado o estudo de dados reais e numéricos sobre violência, expostos no mapa do Brasil, por meio de gráficos e tabelas; **Momento 3 – Delineado a violência**, propõe-se que os alunos compartilhem pesquisas sobre violência e produzam textos usando o gênero da preferência dos mesmos. Aqui a intenção foi que relatassem os casos de violência do bairro em que residem.

**Momento 4: As regras... a pesquisa...**, sugeriu-se que juntos, os alunos construíssem uma lista de regras de convivência, discutissem leis e organizassem uma pesquisa para compreender se os demais educandos da escola sofrem ou já sofreram algum tipo de violência; **Momento 5 – Algumas considerações sobre a violência na vida dos alunos da escola**, recomendou-se que os alunos iniciassem a coleta de dados e, posteriormente, fizessem a análise das informações a partir do agrupamento das mesmas em gráficos e tabelas, bem como deviam decidir os rumos dos dados coletados; **Momento 6 – Conversa com os pais**, foi proposto que, na presença dos pais, as crianças expusessem as experiências, os conhecimentos e as medidas tomadas no desenrolar da temática de estudo.

Para além do exposto, destacamos que, embora o produto tenha sido construído a partir deste estudo, não chegamos a aplicá-lo nas escolas das professoras-sujeitos da pesquisa. No entanto elas receberam uma cópia do CD contendo o material produzido para que se sentissem estimuladas a desenvolver as atividades propostas, dentro do contexto de cada escola. Com a criação da proposta enfatizamos a importância da ampliação do horizonte da EA.

### **CAPÍTULO III - CONHECENDO OS SUJEITOS DE PESQUISA E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL:** dos dados coletados às análises

#### **3.1 DOS DADOS COLETADOS ÀS DISCUSSÕES TEÓRICAS POSSÍVEIS**

Neste capítulo trataremos da análise dos relatos registrados no instrumento de coleta de dados, sendo a interpretação dos mesmos o caminho que precisávamos percorrer para a concretização dos objetivos traçados inicialmente. Enfatizamos que este estudo, em especial, esta seção, foi construída a partir das respostas compartilhadas pelas professoras-sujeitos. Na ocasião, as mesmas tiveram que refletir e buscar nas suas recordações/lembranças, situações que se relacionassem à EA, vivenciadas na formação superior, continuada e na experiência pedagógica manifestada em sala de aula. Foi principalmente, a partir da resolução dos questionários pelas professoras que nos defrontamos com os subsídios para a identificação das concepções apresentadas para a expressão “Educação Ambiental” e, por fim, compreender as implicações delas para a prática pedagógica.

##### **3.1.1 Os sujeitos de pesquisa: a escolha, a coleta de dados e a identificação do perfil**

O critério de seleção dos sujeitos foi determinado da seguinte forma: 1º) Quatro escolas públicas da zona urbana do município de Cruzeiro do Sul-AC, que se dispuseram participar pesquisa; 2º) O total de 20 professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas que aceitaram participar da pesquisa; 3º) Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido<sup>26</sup> (APÊNDICE I).

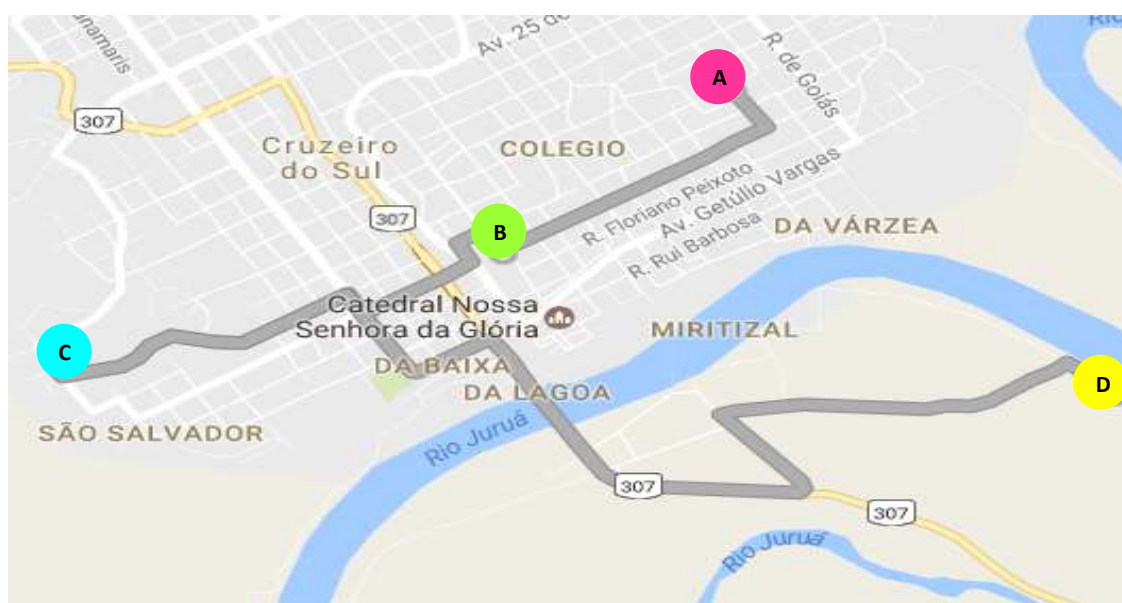
Enfatizamos que nossa opção por sujeito-professor se deve ao fato de que o docente representa no ensino, dentro das responsabilidades gerais da educação, o sujeito que vai oferecer condições para o desenvolvimento integral do aluno, é ele quem propõe estratégias de ensino que possibilitam o aprendizado e, nessa conjuntura, as ações planejadas pelo professor são regadas pela sua concepção acerca do objeto de conhecimento, o que torna imprescindível, reconhecer a não neutralidade da ação docente e, conseqüentemente, identificar quais concepções são empregadas na abordagem da nossa temática de estudo.

Entender um pouco sobre as escolas onde atuam os nossos sujeitos é essencial para os próximos desdobramentos deste estudo, porquanto as condições em que se constitui o

---

<sup>26</sup> Termo onde o sujeito da pesquisa declara ciência dos objetivos do estudo e autoriza a publicação das informações que serão produzidas.

processo de aprendizagem estão inteiramente ligadas com a realidade da comunidade escolar. É, nesta perspectiva, que decidimos por convidar professores de escolas com vivência um pouco diferenciada, localizadas em pontos diferentes da cidade de Cruzeiro do Sul – AC (observar figura 4). Sublinhamos que para resguardar a identidade dessas instituições vamos chamá-las de A, B, C e D, da mesma forma faremos com os sujeitos, isto é, optamos por identificá-los por codinomes e, assim, nos assegurar do cumprimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.



**Figura 4: Pontos de localização das escolas dos nossos sujeitos.**

Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Em cada escola que visitamos aplicamos o questionário para cinco professores(as) que não apresentaram objeções em compartilhar as respostas que buscávamos. O primeiro contato com essas escolas era para levantar algumas características da instituição escolar e, agendar um momento oportuno para que o docente respondesse nossas questões, porquanto prezamos para que todos os questionários fossem respondidos de imediato e posterior entrega, garantindo a integridade deste estudo.

A escola identificada pela letra A, Idebe<sup>27</sup>5.4, é mantida pelo poder público municipal e pertence a um bairro periférico da cidade, seus moradores enfrentam problemas como tráfico de droga, violência e, falta de saneamento básico. A estrutura física da escola apresenta-se desgastada, necessitando de alguns reparos, no entanto, mostra-se aconchegante na medida do possível. Atende alunos de quatro bairros que ficam nas proximidades,

<sup>27</sup> IDEBE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, referente o ano de 2015.

totalizando o número de 274 educandos, distribuídos em turmas de 1º ao 5º ano nos dois primeiros turnos. A significativa maioria desses alunos são oriundos de famílias de baixa renda e dependem do programa Bolsa Família para complementar o provento ou mesmo para a inteira subsistência. Ao abordar os professores dessa instituição, muitos preferiram não participar da pesquisa, emitindo afirmações do tipo, “*aqui não tenho tempo, posso levar pra casa?*”, “*já faz tanto tempo que não estudo*”, “*esses meninos não deixam a gente fazer nada*”. Apesar da dificuldade inicial conseguimos com que as professoras Adriana, Andréia, Ana, Ariana e Aline<sup>28</sup> respondessem nosso instrumento de coletas de dados.

A instituição B possui Idebe 6.8, e atualmente funciona por meio de um convênio entre a Diocese e a Secretaria Estadual de Educação. Cabe destacar que se trata de uma escola tradicional da cidade (funciona desde o ano de 1948), sua estrutura física é bem conservada, oferece um amplo espaço para recreação. Fica situada em uma área nobre e, um dos principais problemas identificados nas proximidades da escola é o consumo de entorpecentes por um pequeno grupo de pessoas da comunidade. Soma-se a esse fator a realidade dos alunos de localidades variadas, inclusive do centro da cidade e da periferia, com o alto índice de violência e falta de saneamento básico.

Os alunos possuem origens econômicas variadas, podendo pertencer tanto à classe baixa quanto à média. A soma dos discentes matriculados é de 1249 (mil duzentos e quarenta e nove), frequentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Frente ao convite de participar da pesquisa os docentes foram extremamente prestativos e, de imediato, marcaram o dia em que podiam responder ao questionário, ficando marcado para o horário da disciplina de Educação Física de cada professor. Responderam ao questionário cinco professoras do 1º ao 5º ano, a saber: Bruna, Brenda, Bianca, Beatriz e Betânia.

A instituição descrita como C, Idebe 4.9, é mantida pela esfera pública municipal, se localiza em um bairro periférico, possui indicador de violência, falta de saneamento básico e área de tráfico de drogas. A escola é vizinha de um igarapé que deságua no rio Juruá<sup>29</sup>, e serve de lazer para muitos moradores da comunidade, sendo que esse manancial recebe em suas águas dejetos de rede de esgoto doméstico e lixos de fontes diversas. Sua estrutura física deixa muito a desejar, as salas de aula são extremamente quentes, não possuem espaço para recreação, exceto o salão de entrada. Com 232 alunos matriculados a escola oferece

---

<sup>28</sup> Lembrando que criamos codinomes para a identificação dos sujeitos, portanto, não se trata dos nomes reais do(as) professor(as). Todos os(as) docentes participantes receberam codinomes, com letra inicial idêntica a da identificação da escola.

<sup>29</sup> Rio Juruá é o rio que banha a cidade de Cruzeiro do Sul - AC.

atendimento para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao serem solicitados para participar da entrevista os docentes não manifestaram impedimento e logo agendaram um dia mais oportuno. Destacamos que dentre as escolas visitadas, foi a única com professores do sexo masculino atuando nos primeiros anos do ensino fundamental, são eles(as): Carlos, Claudio, Clara, Cátia e Cleide.

A escola identificada como D, é considerada de zona rural e não possui Idebe disponível, administrada pela esfera pública municipal, se localiza às margens do Rio Juruá, principal rio da cidade de Cruzeiro do Sul. O mesmo serve de hidrovía para moradores ribeirinhos, inclusive para alunos que moram distantes da escola. O referido rio é caracterizado por suas águas barrentas e por ser piscoso<sup>30</sup>, sendo fonte de subsistência para muitas famílias que vivem às suas margens. A localidade da escola não tem histórico de violência (somente alguns casos isolados), é habitada por famílias de classe baixa sendo que grande parte trabalha com a pesca.

Essas pessoas já são acostumadas com a elevação do nível do rio no inverno, o que acontece entre os meses de dezembro e maio. A escola atende 153 alunos matriculados de 1º ao 4º ano nos dois primeiros turnos. Sua estrutura física é completamente composta por madeira, com apenas um pequeno espaço destinado para recreação. A equipe da escola foi muito atenciosa e procurou nos ajudar no que foi possível. Aplicamos o questionário para todas as professoras da escola, sendo que possui apenas cinco professoras atuantes, são elas: Daiana, Diana, Débora, Darci e Dione.

Ao analisarmos a primeira parte do questionário foi possível delinear o perfil dos nossos sujeitos, conforme demonstraremos nas próximas linhas. Para facilitar o entendimento, optamos por organizar as principais informações dos professores na tabela 2, identificado pelos seus codinomes. Essas descrições serão aprofundadas nos gráficos seguintes, o que possibilitará melhor compreensão, conforme podemos observar:

<b>Codinome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Grad.</b>	<b>Ano Conc. Grad.</b>	<b>Pós-grad.</b>	<b>EA na Pós ou Grad.</b>	<b>Nome Disc.</b>	<b>Tempo de Atuaç.</b>	<b>For. Cont. EA<sup>31</sup></b>
Aline	43	F	Letras Vernac.	2012	Especialização	NR	NR	21 anos	Sim
Ariana	33	F	Biol. Lic.	2016	NP	Sim	Amb. Ed.	4 anos	Sim
Ana	34	F	Pedagogia	Concluindo	NP	Sim	Amb. Ed.	6 anos	Sim

<sup>30</sup> Piscoso é quando o rio é rico em variadas espécies de peixe.

<sup>31</sup> NP – Não Possui/ NR – Não Respondeu / NC – Não Cursou / ADM – Administração / Disc. – Disciplina / For. Cont. – Formação Continuada / Grad. – Graduação / Concl. – Conclusão.

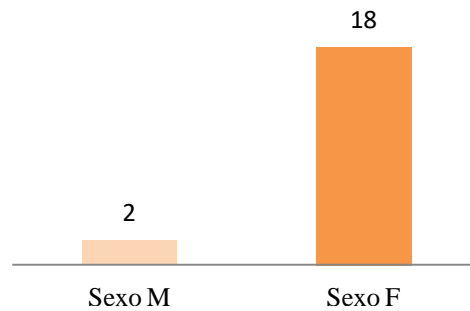
Andréia	21	F	Biol. Lic.	Concluindo	NP	Não	NC	2 anos	Não
Adriana	39	F	Pedagogia	Concluindo	NP	Não	NC	15 anos	Não
Bruna	24	F	Pedagogia	2015	NP	Não	NC	2 anos	Não
Brenda	33	F	Pedagogia	2010	Especialização	Não	NC	16 anos	Não
Bianca	41	F	ADM/ Pedagogia	2004/2006	Especialização	Sim	Gest. Amb.	22 anos	Sim
Beatriz	44	F	Pedagogia	1999	Especialização	Sim	Ed. Amb.	16 anos	Não
Betânia	33	F	Pedagogia	2006	Especialização	Não	NC	13 anos	Sim
Carlos	23	M	Biol. Lic.	Concluindo	NP	Sim	Gest. Amb.	5 anos	Não
Clara	33	F	Pedagogia	2009	Especialização	Não	NC	4 anos	Não
Cláudio	36	M	História	Concluindo	NP	Não	NC	7 anos	Não
Cátia	40	F	Pedagogia	2010	NP	Sim	Ed. Amb.	10 anos	Não
Cleide	25	F	Pedagogia	2014	Especialização	Sim	Ed. Amb.	2 anos	Não
Daiana	34	F	Líng. Port.	2011	NP	Não	NC	15 anos	Não
Diana	34	F	Pedagogia	2008	Especialização	Sim	M. Ens. Ciênc.	16 anos	Não
Débora	33	F	História	2014	NP	Não	NC	7 anos	Não
Darci	37	F	Pedagogia	2006	Especialização	Não	NC	16 anos	Sim
Dione	43	F	Pedagogia	2007	NP	Não	NC	20 anos	Não

As respostas da primeira parte do questionário foram satisfatórias, visto que apenas uma professora deixou de responder dois dos itens observados que tratavam da identificação da disciplina de EA cursada na Graduação ou Pós-graduação.

Ao analisarmos superficialmente as informações compartilhadas percebemos a variedade de idade dos docentes entre 21 e 44 anos (2ª coluna); a predominância do sexo feminino (3ª coluna); formação conclusa ou não dos(as) professores(as) envolvendo quatro áreas diferentes (4ª coluna); o ano de conclusão da graduação variando de 1999 a 2016 (5ª coluna); alguns deles são especialistas (6ª coluna); a disciplina de EA esteve presente na formação, seja na graduação e pós-graduação, de uma parcela dos sujeitos (6ª coluna) que identificaram o nome da disciplina referenciada (7ª coluna); o tempo de experiência desses docentes girando entre 2 a 22 anos de experiência (8ª coluna); uma pequena fração deles tiveram uma formação continuada na área de EA (9ª coluna).

O desdobramento dessas informações foi de suma importância para melhor retratação do perfil dos nossos sujeitos. Vejamos o Gráfico 2, que oferece uma visualização das diferenças de sexo:



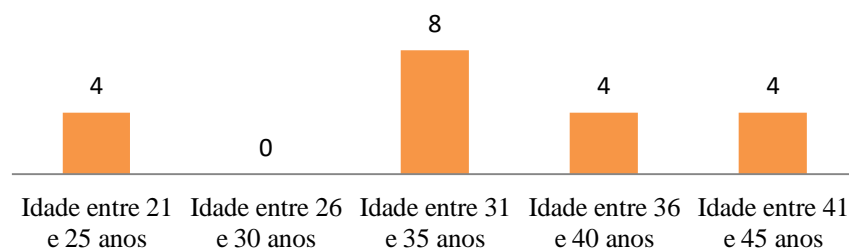
**Gráfico 2: Sexo dos sujeitos**

Fonte: Própria pesquisadora.

Semelhantemente ao que esperávamos, o nosso grupo de sujeitos é composto majoritariamente por professoras o que expressa a força da tradição de que o magistério é uma profissão preferencialmente feminina (PIMENTA, 1999), somente 2 (10%) professores pertencem ao sexo masculino. Considerando o número vantajoso de sujeitos do sexo feminino, a partir deste momento passaremos a chamá-los de professoras.

A presença feminina no magistério é confirmada pelo senso escolar 2014, o qual informa que no referido ano tínhamos a nível nacional o número de 319.230 professores do sexo masculino trabalhando na educação básica regular em contraponto ao número de 1.450.783 professoras (INEP, 2014). Os dados demonstram que a docência é uma profissão predominantemente feminina. Essa característica do magistério deve-se a diferentes fatores históricos, econômicos e sociais, que não pretendemos discutir neste estudo, no entanto vale ressaltar que a relação de gênero na docência tornou-se uma categoria explicativa para análise do trabalho docente, o que podemos observar nas pesquisas de Apple(1987), Scott (1990), Hypolito (1994), Vieira (1992), Pimenta (1999).

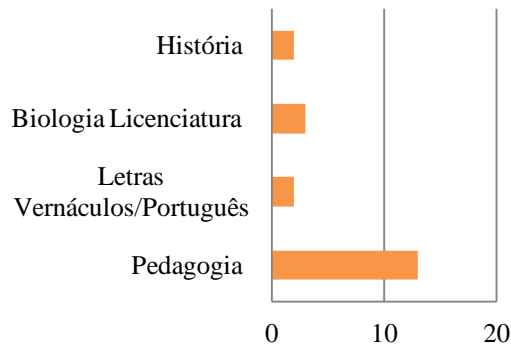
Correspondente a idade dos sujeitos variam entre 21 e 44 anos, sobressaindo os de 31 a 35 anos que juntos somam 8 (40%) do total de professoras participantes. Não há professoras com idade entre 25 e 30 anos, enquanto grupos de 4 (20%) professoras compõem as faixas etárias de 21 a 25 anos, 36 a 40 anos e 41 a 45 anos. Vejamos o gráfico 3.

**Gráfico 3: Descrição da idade dos sujeitos**

Fonte: Própria pesquisadora.

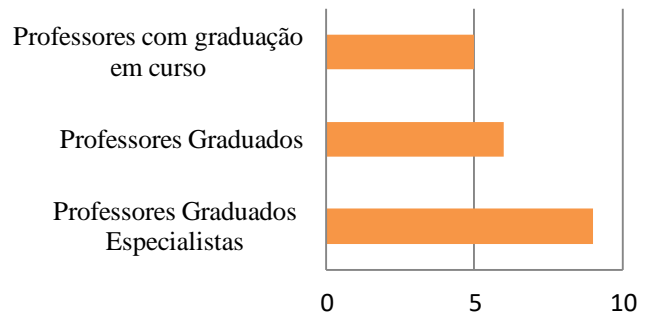
Foi um tanto inesperada a diversidade de formação das professoras que, mesmo se tratando de docentes dos primeiros anos do ensino fundamental, identificamos formação superior (algumas em conclusão) em quatro áreas diferentes, reparemos:

**Gráfico 4: Formação dos sujeitos I**



Fonte: Própria pesquisadora.

**Gráfico 5: Formação dos sujeitos II**



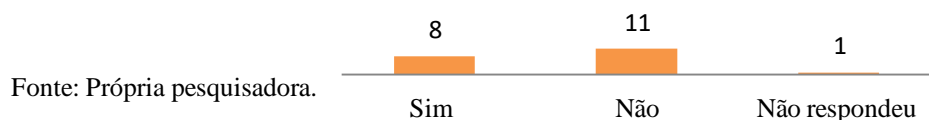
Fonte: Própria pesquisadora.

O Gráfico 4, demonstra que a prevalência está com a formação superior em Pedagogia, pois 13 (65%) dos docentes possuem este título ou estão cursando, outros 2 (10%) são graduados em Letras Português. A surpresa está para o número de 3 (15%) professoras com preparação e cursando Biologia Licenciatura trabalhando com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, inclusive com alfabetização; além de 2 (10%) professoras cursista e graduada em História. Cabe salientar que essa diversidade de formação se faz presente nas escolas mantidas pelo poder municipal (A, C e D). Diferentemente, na escola B todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, sendo que do total de 5,4 (80%) já são especialistas.

Quando questionadas se durante a formação superior (graduação e/ou pós-graduação) estudaram alguma disciplina que tratasse da EA, 11 (55%) das professoras afirmaram não ter visto a temática no referido nível de educação, conforme indicado no Gráfico 6. Dentre os 8 (40%) dos sujeitos que reconheceram estudar EA no nível superior do ensino, temos em evidência os cursos de Biologia Licenciatura, Pedagogia e Administração (professora com formação em Pedagogia e Administração).

Vejamos como ficaram organizadas as informações pertinentes a abordagem de assuntos relacionados à EA na graduação e pós-graduação das professoras:

**Gráfico 6: Presença da EA na graduação e/ou pós-graduação**



Fonte: Própria pesquisadora.

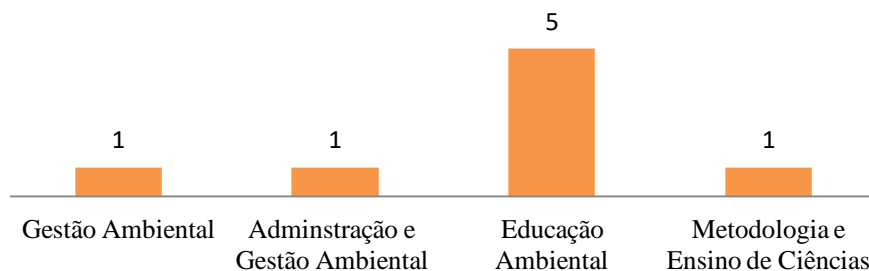
Do total de professoras participantes da pesquisa 8 (40%) afirmaram ter tratado da temática na graduação e/ou pós-graduação, por outro lado 11 (55%) não conseguiram identificar a abordagem do Tema Transversal na formação superior, e 1 (5%) deixou de responder a pergunta.

Chamemos atenção para as professoras graduadas ou graduandas em Pedagogia e Biologia (total de 5) que informaram não ter estudado EA na formação superior, entretanto, atualmente, as grades curriculares desses cursos, normalmente, contemplam a temática. Contrário a isso, a professora Beatriz (Pedagoga) se formou em 1999 e apontou ter estudado EA na graduação. Esse número de negatividade pode ser justificado quando no ato de responder o questionário, algumas docentes não conseguiram recordar se estudaram ou não algo a respeito, conforme os relatos: “*não consigo lembrar o nome da disciplina*” (Ana), “*acho que não fiz, não lembro*” (Adriana), “*tem que responder? Porque não lembro!*” (Diana). Ainda sobre o assunto, professoras com formação em História e Língua Portuguesa foram unânimes ao informar que não trataram da EA durante a formação superior.

Cientes da importância do tema, entendemos que é essencial conhecer a EA na sua multiplicidade, uma vez que todos têm direito a este processo de ensino cabendo ao poder público “... promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, PRONEA, 2005, p. 65). O professor carrega a responsabilidade de dar forma a EA, no contexto da sala de aula, o que acontece a partir dos conhecimentos que possui e das intencionalidades que percebe nesse processo de ensino.

As professoras que informaram ter visto a temática no curso superior apontaram as disciplinas que trataram do assunto:

**Gráfico 7: Disciplinas da formação superior que abordaram algo sobre EA**

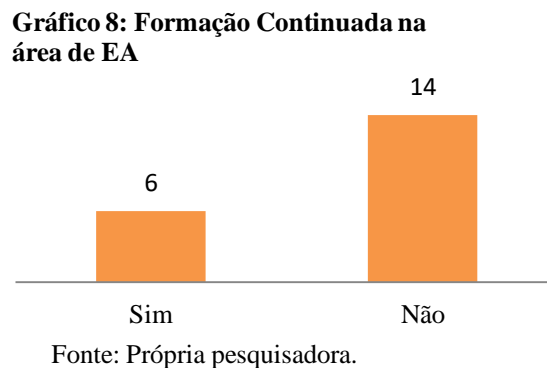


Fonte: Própria pesquisadora.

Dentre as disciplinas mencionadas está Administração e Gestão Ambiental, cursada pela professora Bianca no Bacharelado em Administração, primeira formação da educadora.

Sabemos, no entanto, que este tipo de curso superior não privilegia o desenvolvimento pedagógico do aluno, uma vez que não se trata de licenciatura. A disciplina Gestão Ambiental foi mencionada por apenas 1 (5%) professor cursista de Licenciatura em Biologia. A disciplina Educação Ambiental foi citada por 5 (25%) professoras sendo, 1 bióloga e as demais pedagogas. A disciplina Metodologia do ensino de Ciências foi lembrada por 1 (5%) professora.

Além da graduação, a formação continuada na área representa uma alternativa importante para auxiliar as docentes, vejamos no Gráfico 8 que enumera quantas das docentes já realizaram este tipo de atividade com o tema EA:



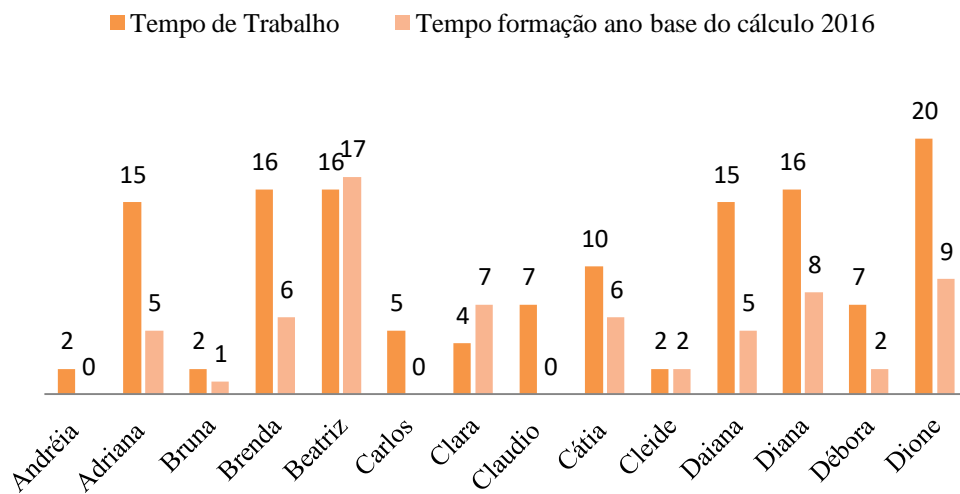
O quantitativo de 14 (70%) professoras afirmaram nunca ter participado de formação continuada sobre EA, embora tenham ocorrido algumas formações envolvendo a temática, como *PCNs em Ação – Meio Ambiente na Escola* realizado no ano de 2001 pelo Ministério da Educação; *Projeto Acre 2000 de Educação Ambiental* ocorrido nos anos de 2001 a 2004, organizado pela ONG SOS Amazônia; e, o curso de aperfeiçoamento *Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida*, realizado nos anos 2010 e 2011 pela Universidade Federal de Ouro Preto em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do estado do Acre.

Ainda que tenham sido ofertadas essas formações, percebemos que já transcorreram alguns anos desde a última, ocorrida em 2011. Soma-se a essa evidência o fato de que elas se sucederam em momentos dispersos, o que nos permite supor a não participação de toda a classe docente. O certo é que a formação continuada é essencial para o trabalho docente, entretanto, esta deve atender com lealdade os princípios da EA Crítica/Transformadora. A formação continuada na área é assunto de um dos objetivos do Plano Nacional de Educação Ambiental: “Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade” (BRASIL, PRONEA, 2005, p. 39).

Imaginemos o quanto uma formação continuada na área sobre EA com abordagem crítica/transformadora poderia contribuir para a prática das professoras, inclusive para aquelas que afirmaram não ter acesso à temática na graduação e/ou pós-graduação e, muito mais para aquelas docentes que estão atuando com nível médio de formação.

Para enriquecer esta discussão observemos o Gráfico 9, que demonstra por outro ângulo, o tempo de trabalho X tempo de formação dessas professoras que nunca tiveram acesso à formação continuada em EA:

**Gráfico 9: Tempo de Trabalho e de Formação de Professoras que não participaram de Formação Continuada**



Fonte: Própria pesquisadora.

A maior parte das professoras, nesta situação, iniciaram a docência antes do término, ou mesmo do início da graduação e, no transcorrer do tempo, não receberam maiores orientações sobre a temática. Dentre as professoras destacamos a Dione que já possui 20 anos de experiência docente, no entanto, jamais participou de formação continuada sobre EA. Situação semelhante a da professora se repete no gráfico 9, motivo pelo qual a importância da formação continuada deve ser concebida

... através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAUI, 1997, p. 64)

A formação continuada tende a auxiliar o docente na abordagem de assuntos desafiadores como é o caso da EA, assim como corrigir as lacunas deixadas na graduação e, mesmo no caso da ausência desta, a formação continuada torna-se um apoio pedagógico que

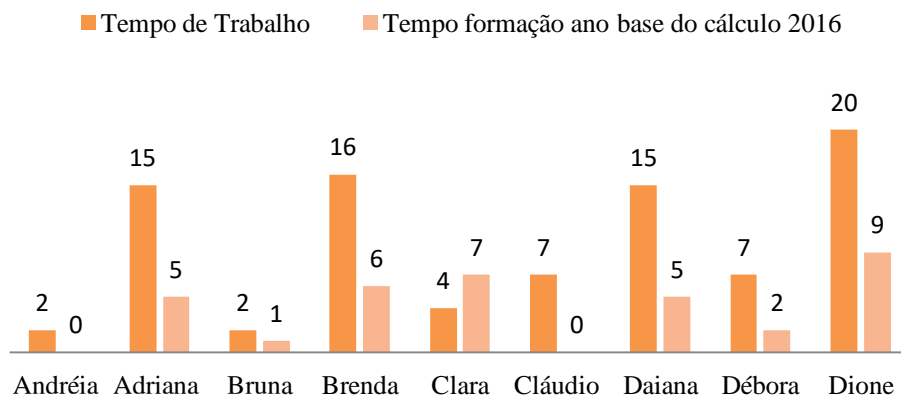
contribuirá na construção da identidade docente e, conseqüentemente, na prática educativa desenvolvida.

Ousamos idealizar uma formação continuada formadora de educadores ambientais que estejam em sala de aula, partilhando um projeto emancipatório imbuído das ideias de Loureiro (2004):

... a educação ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie. Assim, o educar “ambientalmente” se define pela unicidade dos processos que problematizam os atributos culturais relativos à vida – quando repensa os valores e comportamentos dos grupos sociais; com os que agem nas esferas política e econômica – quando propicia caminhos sustentáveis e sinaliza para novos padrões societários. (p. 79).

Ressaltamos os casos das docentes que possuem graduação ou estão cursando, no entanto, afirmaram que não estudaram assuntos que dessem atenção a EA, vejamos o Gráfico 10, do qual subtraímos as professoras que reconheceram ter estudado EA:

**Gráfico 10: Professoras que nunca trabalharam a temática EA na formação superior ou continuada**



Fonte: Própria pesquisadora.

O Gráfico 10 demonstra que 9 (45%) das professoras afirmaram não possuir a temática EA na formação superior (graduação ou especialização), sendo que dessas, 6 (66,6%) já atuam na docência a mais de 5 anos. Temos, mais uma vez, a demonstração de que parte significativa das professoras está atuando em sala de aula sem que antes tenha a oportunidade de conhecer a EA. Reforçamos a esta constatação que as professoras podem ter esquecido a abordagem da temática no momento do curso superior, porquanto apresentaram dificuldades ao buscar na lembrança registros condizentes. Cabe enfatizar, por ora, que é importante dedicar um olhar especial para este tipo de situação, pois a educação, mais

especificamente, os temas transversais não são neutros, mas, possuem finalidades e competências a serem desenvolvidas no educando, sendo possível a partir da prática pedagógica, conforme advoga Loureiro (2004),

A educação é promotora e resultante de várias relações em cada contexto histórico e, ao mesmo tempo em que permite a mudança, pela ação problematizadora, pode, dependendo de como está estruturada e de qual finalidade cumpre na sociedade, ser um meio de reprodução de formas excludentes, opressoras e dicotômicas de se viver. (p. 77)

Compreendemos que a ausência de formação, seja superior ou continuada, inspirada no fazer pedagógico crítico e transformador, implica na falta de ferramentas necessárias para operar nas mudanças almejadas e, neste caso, corremos um sério risco da educação fazer o efeito contrário, isto é, deixar o caráter emancipatório/transformador e se configurar em um movimento opressor e excludente de forma inconsciente.

A análise será ampliada a partir deste item, assim passaremos a discutir os temas e subtemas, construídos no transcurso da análise das falas das professoras, contidas na segunda parte do questionário. Esses temas e subtemas estão distribuídos em extensões deste capítulo para facilitar a organização da discussão dos dados e a apreciação por parte do leitor. A organização a seguir, fora pensada a partir das respostas compartilhadas pelas docentes e estão ancoradas nos objetivos deste estudo e nas inferências identificadas. Veremos, pois, o delineamento desses temas e seus subtemas conjuntamente à fundamentação teórica permitida.

### 3.1.2 O que dizem as professoras para a expressão “meio ambiente”

Para identificar a concepção de EA das professoras colaboradoras da pesquisa, foi necessário, antes de tudo, compreender o que elas entendem sobre meio ambiente. Assim, o processo de ensino de que falamos tem seu campo de atuação nos problemas socioambientais, além disso, a EA é abordada pelo PCN Meio Ambiente. Em análise aos relatos escritos dos nossos sujeitos identificamos quatro subtemas para a definição de “meio ambiente”, são eles: 1) algo que precisa ser preservado; 2) expressões relacionadas ao natural; 3) pensamento antropocêntrico; 4) Alguns vestígios do ser humano.

Notamos nos relatos que algumas professoras ao tratarem do termo meio ambiente, se referiram a este, como **algo que precisa ser preservado**, “... é o meio em que nós vivemos,

*onde temos que cuidar...”(Ana). Enfoques como este denotam que nossos sujeitos reconhecem que o meio ambiente está sofrendo algum dano e, portanto, necessita de cuidados por parte da espécie humana. Mensagens com este teor tem se propagado, sem maiores questionamentos quanto ao tipo de relação sociedade-natureza que vem sendo mantida histórica e socialmente, ou mesmo sem uma reflexão crítica no que tange ao percurso desses danos, isto é, desde suas causas até seu desfecho final.*

Definições de meio ambiente **relacionado ao natural** foram manifestadas com vivacidade quando nos relatos as professoras-sujeitos, delimitaram a referida terminologia a um agrupamento de elementos naturais como rios, animais, floresta e montanhas, subtraindo do mesmo a espécie humana. O que pode ser observado nos excertos de relatos seguintes:

*... uma grande variedade de espécie de vegetais e animais, (Aline).*

*... é tudo o que nos cerca: vegetação, clima, relevo, hidrografia, (Beatriz).*

*Conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural e incluem toda a vegetação, animais, microrganismo, solo, rochas, atmosfera e fenômeno natural. (Carlos).*

*Como água, ar, fauna, flora, microrganismos e solo. (Cátia).*

Vemos que essas concepções construídas sobre o meio ambiente estão relacionadas com a mesma visão que segrega o ser humano, tendo em sua composição apenas a floresta integrada aos animais, a água e o relevo. Percebemos nas mensagens uma fragmentação entre os aspectos societários e naturais, essa visão das questões ambientais em que ocorre a dissociação entre o ambiental e o educativo/político chama a atenção para os “discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo.” (LOUREIRO, 2004, p. 76).

Evidenciamos nas mensagens das professoras algumas **marcas do pensamento antropocêntrico**, que definimos aqui como um subtema. Observemos as seguintes falas:

*O meio ambiente é o lugar onde os seres humanos constroem suas histórias, no entanto precisamos cuidar e utilizar os recursos naturais com conscientização, para que esses recursos não se esgotem. (Ariana).*

*É tudo aquilo que nos cerca e nos oferece condições para vivermos e usufruirmos do que ele pode nos proporcionar. (Clara).*

*Na minha concepção o meio ambiente é fundamental na nossa sociedade. (Diana).*



As falas supõem o meio ambiente como algo condicionado aos desejos e necessidades humana, de onde o homem dotado de supremacia poderá extrair recursos úteis para a manutenção da suposta qualidade de vida que almeja. No entendimento antropocêntrico “o homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem única e exclusivamente em função dele” (GRÜN, 2007, p. 44).

Esta concepção social de mundo desintegra sociedade da natureza, enquanto a primeira se expropria da segunda de forma utilitarista, corroborando para impedir que os sujeitos vejam o todo e percebam o mundo fragmentado.

Pela prevalência da parte na compreensão e na ação sobre o mundo, desponta características da vida moderna que são individuais e sociais: sectarismo, individualismo, competição exacerbada, desigualdade e espoliação, solidão, violência. A violência sinaliza para a perda da afetividade, do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas; uma crise civilizatória. (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

A visão de meio ambiente expressa nos relatos das nossas professoras se confronta com o olhar amplo e complexo que requer o meio em que vivemos, uma vez que ele não é composto apenas por problemas de ordem natural, relativo à visão de natureza expressa, mas também sociais, como os indicados por Guimarães (2004).

Encontramos alguns **vestígios do homem** nos relatos das professoras quando questionadas sobre a definição de meio ambiente, algumas delas reconheceram em seus relatos, o homem e/ou os frutos de suas ações como parte do meio ambiente, como nos indicam as seguintes falas:

*... conjunto de fatores físicos, químicos, biológicos e **sociais** que podem a curto e longo prazo modificar o meio. (Betânia).*

*É o meio onde vivemos nosso **lar**, nosso **trabalho**, a **igreja** onde frequentamos... (Bianca).*

*Qualquer **espaço ocupado por pessoas e animais**. (Brenda).*

*É tudo que nos rodeia que concerne a floresta, fauna, até a própria localidade onde estão situadas as próprias **idades**. (Cleide).*

Percebemos que quatro professoras insinuaram a presença do homem no meio ambiente ao usar termos como os destacados, entretanto, não deixaram claro o entendimento de que a espécie humana é parte integrada desse mesmo meio ambiente. Destacamos na fala da professora Betânia o reconhecimento de que esse conjunto de fatores que compõem o meio

ambiente, entre eles o “social”, modificam-no no transcorrer do tempo. Supomos, portanto, que a referida docente refere-se à organização humana como parte responsável pela transformação do meio ambiente.

Sinalizamos, nesta análise inicial, a presença da Educação Ambiental descrita por Carvalho (2004), Guimarães (2004), Loureiro (2007) e Layrargues (2009) como sendo Conservadora/Comportamentalista, visto que nos relatos das professoras está presente a ideia de meio ambiente dissociada do social. Evidenciou-se, portanto, uma aproximação demasiada com o natural destituído da espécie humana, o que revitaliza a ótica antropocêntrica na relação natureza e sociedade.

### 3.1.3 Aproximando-se da abordagem da Educação Ambiental na formação superior das professoras

Reconhecemos que o tratamento dado a Educação Ambiental na formação docente exerce forte influência no fazer pedagógico, visto que é na graduação e/ou pós-graduação que o professor tem acesso às informações e saberes teórico-práticos necessários para lidar com os anseios da educação na sociedade contemporânea. Dentre os conhecimentos essenciais, estão os que dão atenção à EA, fundamentalmente relacionados ao contexto sócio-político-econômico-ecológico e cultural da própria realidade, se alargando para o plano global.

O modo como esse processo de ensino é abordado durante a formação docente é característico à concepção de EA que o educador possui e reproduz no decorrer do desempenho pedagógico efetivado em sala de aula, daí a importância de compreendermos a abordagem da EA na formação superior das professoras, o que discutiremos nas próximas linhas escoradas em quatro subtemas: 1<sup>a</sup>) Ausência de recordação ou da própria abordagem da EA na formação superior; 2<sup>a</sup>) Formação com abordagem ecológico-preservacionista; 3<sup>a</sup>) Marcas do conservacionismo; 4<sup>a</sup>) Relacionado à prática em sala de aula.

Algumas professoras expressaram **ausência de recordação ou da própria abordagem da EA na formação superior** quando questionados sobre o assunto. Vejamos:

*Não lembro. (Cátia)*

*Não foi abordada ainda a temática. (Cláudio)*

*Não tive disciplina sobre o meio ambiente. (Darci)*

*Não tive disciplina sobre o assunto. (Débora)*

Além disso, tivemos o silêncio de três professoras sobre o assunto, tanto o silêncio quanto os relatos demonstram a inexistência ou o esquecimento da temática. Preferimos trabalhar com a hipótese de esquecimento, uma vez que, apesar da variedade de área de formação das professoras, é sabido que atualmente os cursos de licenciatura abordam a EA, quando não em disciplina específica, ocorre por meio de projetos ou temáticas afins discutidas em sala de aula, sendo que é difícil de fugir de um tema tão amplo.

Fortalecemos essa hipótese, principalmente, por constatarmos que duas professoras (Daiana e Dione) afirmaram na primeira parte do questionário não ter visto disciplinas que tratassem da EA, entretanto responderam a questão que está sendo explorada, e, que solicitava a descrição da abordagem da EA no ensino superior. Outro argumento, somado, é o de que expressiva amostra de professoras quando questionadas sobre a definição de meio ambiente, se limitaram ao conjunto de organismos bióticos e abióticos, podendo acontecer, portanto, de terem tratado enquanto graduandas e/ou pós-graduandas da violência na escola, da geração de crianças consumistas, ética, dentre outros temas que as professoras não reconhecem como EA.

Outro fator que pode influenciar para as negativas é a possibilidade de não ter havido uma aprendizagem significativa e, com isso, acarretado o esquecimento sobre a temática. De acordo com Ausubel “A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir ou armazenar a vasta quantidade de ideias ou informações representadas em qualquer campo de conhecimento” (apud MOREIRA, 1997, p. 1). Parafrazeando o autor: “É o processo através do qual uma nova informação (ou novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”, possibilitando que o esquecimento seja residual, podendo o tempo passar e as lembranças do conhecimento permanecerem, mesmo que parcialmente.

A **formação com abordagem ecológico-preservacionista** está relacionada com os relatos das professoras que explicitaram em sua formação uma abordagem da EA voltada para a preservação do meio ambiente naturalista, conforme os relatos:

*Como devemos cuidar do meio ambiente? Procurando preservar, pois os seres vivos precisam de ar, água limpa para sobreviver, sem que isso aconteça é difícil para a sobrevivência. (Aline)*

*Durante a graduação desenvolvemos projeto sobre o lixo produzido em escolas do Ensino Fundamental I. (Beatriz)*

*Preservação Ambiental... Reflorestamento... (Bianca)*

*Desenvolvimento de projeto de preservação de área verde ... (Carlos)  
Na graduação questões como: poluição dos rios, aquecimento global, derretimento das geleiras... (Clara)*

*Na disciplina cursada na minha pós-graduação abordava meios de preservar o meio ambiente... (Cleide)*

*Estudo de textos relacionados à queimadas, poluição, legislação ambiental. (Daiana)*

*A degradação ao meio ambiente e o estudo da natureza em geral. (Dione)*

Todos os relatos descritos acima, que abordam resumidamente o tratamento dado a EA na formação das professoras, explicitam a preocupação voltada restritamente para assuntos de preservação do meio natural de forma apolítica, evidenciando as marcas da tendência Conservacionista/Comportamentalista, porquanto,

Relaciona-se com práticas educativas que proporcionam um contato íntimo com a natureza, mas estão distanciadas das dinâmicas sociais e políticas, e de seus respectivos conflitos de poder. Apoia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente, mudança baseada na constatação da necessidade de uma mudança cultural civilizatória que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p. 65-66).

O processo de ensino baseado nessa concepção de EA, não oferece mecanismos que contemplem a amplitude dos problemas socioambientais, pois como visto em outros momentos trabalha com a parte, desconsidera os conflitos de ordem social, política, econômica e cultural presentes no mesmo meio ambiente “verde”.

Análoga à mesma tendência está o próximo subtema de análise, **marcas do conservacionismo**, podendo ser observada nos fragmentos de relatos abaixo:

*... Conservação Ambiental... (Bianca)*

*... desenvolvimento sem muita agressão ao meio ambiente, o projeto foi desenvolvido no SESC, com o intuito de preservar a área verde daquele local. (Carlos)*

A EA Conservadora/Comportamentalista conserva o modelo de sociedade vigente, uma vez que não se opõe aos interesses dominantes que correspondem à lógica capital. A proposta desta concepção está presente na formação das professoras, pois conforme consta nos relatos, temos o desempenho de práticas educativas que preveem o desenvolvimento, com redução da agressão à área verde, onde está instalado o agente promotor da agressão, dito de outro modo, uma prática pedagógica que requer a reprodução da sociedade tal qual está. A inclusão dessas práticas educativas, nos diferentes níveis de ensino, impede o despertar da reflexão crítica e futuras ações unidas às questões socioambientais.

Desta forma a Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros. (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Outro apontamento importante que foi possível identificar nos registros das professoras está **relacionado à prática em sala de aula**, vejamos:

*... outro ponto ressaltado foram os planos de aulas, mostrando como deveriam ser realizados em sala e contemplando as outras disciplinas. (Ana)*

*... abordava meios de preservar o meio ambiente, como podíamos também trabalhar essas práticas em sala de aula. (Cleide)*

O relato da professora Ana, denota que a EA abordada em sua formação enfatizou, além da preservação do meio ambiente, o tratamento transversal da temática. A professora Cleide não deixou esta argumentação clara, no entanto, também afirmou ter visto como aplicar o assunto em práticas de sala de aula, o que certamente está relacionado à transversalidade do tema. Sabemos que a transversalidade se apresenta em assuntos que abordam problemáticas sociais com interesses mais amplos que o de um conteúdo específico. Nisto, se o educador não tiver acesso a uma formação que viabilize a reflexão crítica, pouco poderá fazer em sala de aula para atender as questões despertadas pela EA, principalmente, quando, no processo de formação docente, permeou a tendência Conservadora/Comportamentalista.

3.1.4 Desenhando as práticas educacionais adotadas na abordagem da Educação Ambiental: um olhar para a relevância do assunto e sua aproximação com os problemas socioambientais.

Explorar o tratamento concedido aos assuntos que dão atenção à EA dentro de sala de aula, procurando focar para qual concepção está inclinada a prática adotada pelas professoras-sujeitos, é parte fundamental deste estudo. Com este propósito, analisamos as respostas que obtivemos tocante a abordagem dos conteúdos de EA e a descrição de práticas pedagógicas sobre esta temática. Preocupamo-nos também em identificar as possíveis

evidências dos problemas socioambientais dentro dos relatos, uma vez que trabalhamos com a amplitude do referido tema transversal.

Eis os subtemas que direcionaram esta etapa na análise: 1º) Abordagem interdisciplinar, 2º) Desenvolvimento de projetos, 3º) Prática relacionada à conservação da floresta, ar e água, 4º) Prática voltada para o tratamento do lixo, 5º) Reflexo do pensamento ingênuo.

Ao relatarem como tratam os conteúdos associados à EA, as professoras mencionaram a **abordagem interdisciplinar** da temática:

*Abordo junto com (de acordo) os conteúdos propostos na grade curricular...  
(Bianca)*

*É abordado principalmente na disciplina de ciências e esporadicamente em artes...  
(Brenda)*

*O conteúdo é abordado de forma interdisciplinar, pois pode ser trabalhado nas diversas disciplinas como geografia, história, ciências, dentre outras. Abordo em assuntos como serviços públicos, direitos e cidadania e etc. (Bruna).*

*Os assuntos de Educação Ambiental são abordados interdisciplinar, ou seja em todas as disciplinas ... (Carlos)*

Essas professoras expressam, por meio de seus relatos, a característica interdisciplinar presente no tratamento da EA. Este aspecto apresentado nos permite entender que as docentes conhecem o tema transversal em discussão, mesmo que algumas delas não tenham visto assuntos que dão atenção a EA na formação superior, ou como preferimos acreditar, mesmo que algumas docentes não tenham recordações da abordagem da temática no ensino superior. Mesmo assim elas entendem que se trata de assuntos que tramitam por outras áreas de conhecimento. A interdisciplinaridade é uma possibilidade de concretizar o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento sem que para tanto ocorra a redução do conhecimento das partes envolvidas (MORIN, 2005).

Quando citam as disciplinas nas quais abordam a temática, no caso, Ciências, Geografia, História e Artes, demonstram preferência para as áreas citadas, uma vez que facilitam o trabalho com a EA. Essa preferência, em grande parte, vem reafirmar a pesquisa realizada pelo Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” (2006 apud LOUREIRO, AMORIM, AZEVEDO, 2007) mencionada no capítulo 2.

Carvalho (2005) entende a condição de transversal da EA como um desafio, pois por ser transversal não possui um espaço certo dentro da grade escolar, “afinal como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade” (p. 59).

Questiona também o ideal interdisciplinar da EA, enquanto inserida em um currículo que obedece a uma lógica segmentada. As questões apontadas pela autora expressam uma ambiguidade na organização curricular, que obviamente se evidencia quando o docente propõe uma atividade com o caráter da EA.

Diante dessa complexidade, que dificulta sua inserção dentro das disciplinas convencionais, as escolas, normalmente, reproduzem a temática a partir do **desenvolvimento de projetos**, como confirmado pelas professoras:

*Sempre abordamos a Educação Ambiental através de projetos... (Aline)*

*Geralmente ilustramos através de fotos, pesquisas, passeios e projetos dentro da escola. (Ana)*

*... desenvolvemos projetos sobre o meio ambiente. (Bianca)*

*Abordamos através de projetos... (Cátia)*

Os relatos das professoras demonstram preferência pela abordagem da temática dentro de projetos. A esta constatação, ressaltamos o caráter passageiro de estratégias de ensino como a citada, porquanto são apresentadas frequentemente em episódios com pouco tempo de duração. A culminância de um evento dessa natureza provoca a descontinuidade da abordagem dos assuntos relacionados à EA, fazendo com que esses assuntos caiam facilmente no esquecimento do aluno. Para que isso não aconteça é interessante que ocorra a continuidade dessas ações dentro do cotidiano de sala de aula, no interior das disciplinas convencionais.

De todo modo, não é estranha a informação de que o tema meio ambiente tem ganhado importância no desenvolvimento de projetos pedagógicos dentro das escolas brasileiras. Por outro lado, não temos certeza quanto as reais potencialidades dessa prática educativa, uma vez que se deve priorizar a promoção da transformação dos agentes envolvidos, enquanto esses projetos “tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muita das vezes, descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, permanecendo assim preso a “armadilha paradigmática<sup>32</sup>” (GUIMARÃES, 2004, p. 31).

---

<sup>32</sup> Armadilha paradigmática é mesmo que "a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna ... As práticas resultantes (por não serem conscientes, levam a não fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da Educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo dominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador. (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

Ao descontextualizar a Educação Ambiental dos problemas socioambientais a escola está impedindo que o educando conheça e desenvolva valores que somem aos naturais/ambientais/verdes/ecológicos, tais como, amor ao próximo, solidariedade, ética, consumo consciente, a rejeição à violência, e, principalmente a origem dessas problemáticas, que fazem parte da comunidade e da vida do aluno.

Ao descreverem uma prática de EA desenvolvida em salas de aula, foram expressivos os exemplos de **práticas voltadas para o tratamento do lixo**, como podemos observar em parte dos relatos:

*Trabalhamos a reciclagem com a produção de brinquedos de sucatas... Saímos pela comunidade da escola fazendo entrevistas como moradores sobre lixo, entulhos e também as questões das doenças causadas pelo acúmulo de lixo, como a dengue, etc. (Ana)*

*Desenvolvimento de projetos de preservação do meio ambiente “Reduzir, Reciclar e Reutilizar”. (Betânia)*

*Projeto realizado na escola sobre a Dengue onde foram realizadas caminhadas pelo bairro com os alunos, conscientizando os moradores e a comunidade escolar. (Carlos)*

*Materiais recicláveis como: jornais, revistas, litros pets, entre outros. (Débora)*

Cabe ressaltar que a cidade de Cruzeiro do Sul-AC, local de realização da pesquisa, sofreu uma epidemia de Dengue no ano de 2014, permanecendo com o número elevado de casos da doença no ano seguinte. Por efeito da disseminação na doença, inclusive com registros de óbitos, durante esses anos, houve uma grande mobilização envolvendo diferentes instituições da sociedade, dentre elas as escolas que contribuíram com o desenvolvimento de projetos de conscientização voltados para a inibição da reprodução do mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da Dengue e outras doenças.

As principais mensagens veiculadas nessas ações estavam/estão relacionadas com a limpeza da casa e do quintal para evitar o acúmulo de água parada, daí a razão principal para a ênfase no desenvolvimento de atividades relacionadas ao lixo. O bairro de localização da escola C ficou entre os mais afetados. No período epidêmico possuía um elevadíssimo índice de infestação de larvas do mosquito, o que certamente motivou a escola a desenvolver um grande projeto abordando o combate ao *Aedes Aegypti*. Essa estratégia didática foi evidenciada no relato de todas as professoras da escola. Entender os efeitos dessa mobilização é tema para outro estudo, no entanto, reconhecemos que restringir discussões importantes a



um curto prazo do ano letivo, como é o caso dos projetos, não promove o compromisso efetivo com a situação-problema vivenciada, considerando que seus efeitos são paliativos.

Fugindo dos problemas relacionados ao acúmulo do lixo uma parcela menor de professoras mencionaram **práticas relacionadas à conservação da floresta, ar e água**:

*Uma prática utilizada foi o ensino de plantas para os alunos. ... (Andréia)*

*Fazer plantações... Não fazer queimadas (Aline)*

*Caminhada em torno da escola contra queimada... e a poluição dos nossos rios (Ariana)*

*Expliquei para os alunos sobre os cuidados que devemos ter com a água, não poluir, tratamento da água, armazenamento e as formas de uso. (Daiana)*

Constatamos nas falas que os assuntos priorizados são os relacionados à preservação do meio ambiente. Cabe lembrar que na perspectiva das professoras o termo “meio ambiente” está dissociado da “sociedade”, conforme concluído na apresentação do primeiro tema.

Desmistificando os assuntos abordados, uma única professora fez referência à higiene pessoal do aluno. Percebemos com isso, que mesmo sendo um tema tão comum dentro de sala de aula, as demais professoras não o recordaram no ato de responder o questionário, isto porque estão presas as ideias conservadoras/comportamentalista de meio ambiente, porquanto o termo Educação Ambiental lhes repercute de imediato a algo ligado ao ecológico-preservacionista, o que justifica, entre todos os conteúdos mencionados, a ausência de aspectos que fortaleçam o compromisso socioambiental.

Educação Ambiental com compromisso social é aquela que articula a relação entre o ser humano e a natureza inserida no contexto das relações sociais. É aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica do educando, mas que contextualiza seu projeto político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, exclusão social, concentração de renda, apatia política, além da degradação da natureza (LAYRARGUES, 2009, p. 28).

A prática pedagógica, decerto, propõe formas diferentes de se trabalhar os conteúdos mencionados. Com isso não queremos dizer que não é importante trabalhar questões como o lixo, água, poluição, pelo contrário, trata-se de problemas evidentes dentro da sociedade, que possuem causas e fundamentos sustentados por uma relação de poder, ressaltamos, no entanto, que existem formas distintas de abordar esses assuntos:

A questão do lixo, por exemplo, pode ser trabalhada em programas de educação ambiental, desde a perspectiva do Lixo que não é lixo, em que o eixo central de abordagem está na contestação do consumismo e do desperdício, com ênfase na ação individual por meio dos três R (reduzir, reutilizar e reciclar), até aquela que toma esta problemática como consequência de um determinado tipo de relação sociedade-natureza, histórica e socialmente construída, analisa desde as causas da sua existência até a destinação final do resíduo e, ainda, busca a construção coletiva de modos de compreendê-la e superá-la (a problemática). (QUINTAS, 2004, p. 128).

Nos exemplos de Quintas (2004) há perspectivas diferentes do trabalho com o lixo, a primeira delas se assemelha à concepção conservadora/comportamentalista, pois tem a pretensão de solucionar as questões ambientais de modo individual (cada um faz sua parte), para que assim, na parte, o sujeito diminua o consumo, reaproveite os produtos que utiliza e sirva-se de produtos gerados sustentavelmente. Ações com essas características não apresentam eficácia, nem possuem caráter transformador, tendo em vista sua contrariedade quando relacionadas com a situação econômica da massa popular, que consome o que lhe oferece menor custo e, muitas vezes, degrada o meio ambiente. Essa é uma questão de sobrevivência, portanto precisa ser repensada.

A segunda perspectiva representa a concepção crítica/transformadora, uma vez que, focaliza na razão da problemática e a enxerga como uma relação histórica construída sob a relação sociedade-natureza. Acredita que não é possível superar os problemas ambientais enquanto dissociados dos sociais, uma vez que este último incita o primeiro. Analisemos algumas diferenças sociais: quem de fato poderá consumir produtos produzidos ecologicamente corretos? Ter à mesa alimentos livres de agrotóxico? Optar pelo melhor lugar para habitar ou pelo melhor trabalho? Quem dentro da sua condição poderá manter hábitos sustentáveis?

O **reflexo do pensamento ingênuo** apontado por Quintas (2004) esteve bem evidente em uma das anotações da professora Ariana, quando relatou como abordava os conteúdos relacionados à EA, “... *mostrando que será através de nossas pequenas ações que iremos contribuir para a transformação da nossa sociedade com relação ao nosso planeta*”. A mensagem denota as soluções proclamadas pelos veículos de comunicação com fortes repercussões no meio social, as quais expressam que a superação para as problemáticas ambientais está em cada um fazer sua parte. Autores como Guimarães (2004) e Quintas (2004) reconhecem esse pensamento como ingênuo, pois não dá conta de transformar a realidade civilizatória, uma vez, que trabalha individualmente, por parte, uma problemática a nível global, permeada por interesses maiores, dentro de uma sociedade economicamente desigual.

Ao delinear a abordagem da EA em sala de aula, identificamos que, apesar de ser mencionado por algumas professoras o tratamento interdisciplinar do tema transversal dentro de algumas disciplinas como: ciências, história, geografia e artes, os sujeitos no ato de descrever uma atividade considerada EA, dispensaram especial atenção para os projetos pedagógicos, que por sua vez, deduziam ações fragmentadas do social. Um bom exemplo que podemos utilizar são os projetos que foram desenvolvidos pela escola A e C em favor do combate à Dengue. As professoras de ambas as escolas citaram a realização de uma caminhada nos arredores dos bairros de localização: *“Saímos pela comunidade da escola fazendo entrevistas com moradores sobre os lixos, entulhos, e também as questões das doenças causadas pelos acúmulos de lixo, como a dengue, etc.”* (Ana). Essa oportunidade de explorar o ambiente fora da escola é importante para ampliar as situações-problemas relacionadas ao bairro, que não provêm, unicamente, do acúmulo do lixo.

Ao traçar o perfil das comunidades das escolas onde nossos sujeitos atuam, foram apontadas diferentes problemáticas, tais como: tráfico de droga, violência e falta de saneamento básico. Essas questões podem ser incluídas em atividades da natureza citada, pois oferecem oportunidade para ampliação da discussão em EA. Ao vivenciar experiências investigativas dentro da sua própria realidade o educando reconhece como uma situação-problema (até o momento tido com um não problema) os conflitos que envolvem as questões socioambientais. É importante salientar a frequência dessas discussões, evitando sua efetividade apenas durante o desenvolvimento de projetos, pois, como se trata de um tema transversal, a EA transpassa as demais áreas de conhecimento e pode ser discutida numa perspectiva dialógica dentro de sala de aula, em um dia comum ao tratar os conhecimentos das disciplinas convencionais. Deste modo, estarão dando forma às pretensões da EA Crítica/Transformadora e provocando o espírito crítico do educando que será capaz de negar a perspectiva ingênua das questões ambientais.

Evidenciamos que as falas dos sujeitos de pesquisa não deram conta de apresentar uma abordagem crítica/transformadora da EA, uma vez que não demonstram compromisso com as questões sociais, ao desenvolverem práticas educativas, abordando o tema transversal. Reconhecemos que as lacunas, percebida nas práticas de EA, existem em decorrência da formação acadêmica irrefutavelmente, das relações sociais das professoras, visto que a abordagem dada a EA durante a formação das mesmas esteve escorada nos preceitos da EA conservadora/comportamentalista.

### 3.1.5 Os limites e as possibilidades da Educação Ambiental em sala de aula

A partir da leitura e análise dos dados delineados até o presente momento, entendemos que perfazer as pretensões da EA crítica/transformadora ainda é um grande desafio para as educadoras, a começar pela formação inicial das docentes que ainda ressoa a concepção conservadora/comportamentalista. As falas das professoras sujeitos da pesquisa apresentaram fatores que dificultam ou não, a efetividade da EA em sala de aula, sobre os quais discorreremos nas próximas linhas, com base nos seguintes subtemas: 1º) Os limites; 2º) As possibilidades.

Ao descreverem **os limites** da EA em sala de aula, as professoras enfatizaram impedimentos de diferentes ordens, como a disponibilização de recursos didáticos e de pesquisas de campo:

*... a falta de recursos didáticos... (Cláudio)*

*... é muito complicado pois exige muita pesquisa. É importante trabalhar com a realidade do ambiente escolar e do bairro do aluno. (Débora)*

*... exigem muitas pesquisas e trabalho na realidade levando os alunos a ver com os seus próprios olhos o que acontece com a nossa cidade e na maioria das vezes essa pesquisa se resume apenas no ambiente escolar e no bairro, deixando o aluno muito restrito. (Darci)*

*... recursos de pesquisa para abordar e levar os alunos para explorar os problemas de perto. Por enquanto os alunos só têm acesso aos assuntos de preservação em livros. (Carlos)*

A carência de recursos didáticos é apontada por parte das professoras, como limites para o desenvolvimento de práticas educativas envolvendo assuntos que dão atenção a EA. Essa constatação vem ao encontro dos resultados da pesquisa realizada pelo Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” (2006, apud Loureiro, Amorim e Azevedo, 2007) na qual foi diagnosticado que das 418 escolas que participaram da pesquisa, nenhuma faz aquisição e distribuição de material didático-pedagógico que trate da EA.

Essa ênfase a falta de recursos didáticos encontra-se nas falas das professoras das escolas A e C. Ambas pertencem ao poder municipal e possuem estrutura física necessitando de reparos em suas salas de aula, que não oferecem conforto e qualidade para o ensino, fator esse que demonstra que as escolas enfrentam dificuldades econômicas.

Ainda que os educadores tenham demonstrado preferência por tratar assuntos ambientais dissociados dos sociais, é visível nos relatos a importância dada à investigação de

espaços diferentes da sala de aula. Percebemos que há uma confiança na efetividade de práticas com este cunho, assim como, a dificuldade de recursos que possibilitem a viabilização das mesmas. Ressalvamos que as pesquisas são essenciais para a formação crítica e transformadora dos alunos, no entanto, é imprescindível ampliar os problemas de investigação, considerando que um determinado espaço é permeado por conflitos ambientais e sociais (socioambientais).

Para Carvalho (2004) é essencial “Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais” (p. 21). Logo, entendemos que as pesquisas não só nos arredores das escolas, mas também em outros espaços que apresentam risco, como almejado pelas professoras, levam os alunos a refletirem frente às diferentes situações-problemas existentes, desde que o professor desempenhe o papel de mediador da aprendizagem.

Outra ênfase quanto à descrição de limites desse processo educativo está relacionada ao tempo, vejamos:

*... faltam meios de como passar isso nas escolas, principalmente tempo. (Andréia)*

*... Trabalhar educação ambiental é de fato muito amplo, porém na sala realmente o tempo é escasso... (Ana)*

*... o ensino das séries iniciais dá prioridade para a leitura... (Ariana)*

Já mencionamos, em outros momentos deste estudo, a respeito da fragmentação do tempo destinado às disciplinas convencionais, para as quais são traçadas metas a serem atingidas pelas escolas no desempenho das avaliações externas. Por esta razão as instituições escolares priorizam os encaminhamentos dos conteúdos pertencentes às disciplinas como português e matemática. Outra condição agravante nos anos iniciais é a priorização dada a alfabetização, visto que é o momento em que os alunos realizam o primeiro contato com a leitura e a escrita no ensino formal junto a cobrança de alfabetizar.

O fator tempo pode estar relacionado também às demandas do trabalho docente, uma vez que o professor, normalmente enfrenta dupla jornada de trabalho e divide o tempo livre entre as obrigações pessoais, familiares, elaboração e correção de trabalhos avaliativos, organização de notas, confecção de material didático e planejamento das práticas educativas. Esta última atividade quando requer a inserção da transdisciplinaridade consome mais tempo que o comum, pois exige um olhar mais amplo sobre a abordagem do conteúdo.

As limitações da EA relacionam-se, também, com a resistência da mudança comportamental fora do ambiente escolar onde perduram as “verdades” embutidas no contexto cultural e familiar dos discentes, conforme expressado pela professora Clara, quando se refere aos limites da EA em sala de aula: *“A conscientização dos educandos e a permanência nos alunos do trabalho realizado. A Família que já vem de uma cultura de não conservar o espaço que ocupa, ficando apenas na escola esse trabalho”*. A fala da professora expressa a dificuldade percebida pela mesma, em conscientizar uma pessoa com experiências históricas, políticas, cultural e social, protegidas por uma verdade que não a deixa reconhecer como problema as questões ambientais, melhor dizendo, socioambientais.

Nessas circunstâncias ressaltamos o pensamento ingênuo que mobiliza as questões ambientais sob a perspectiva de mudança individual, na crença de que a soma desses indivíduos proporcionará a transformação da sociedade (GUIMARÃES, 2004, p. 27). O diálogo da professora Clara reforça a importância da mudança coletiva, o trabalho em conjunto escola-família-comunidade. A própria professora já desacredita nas ações isoladas escola-aluno, enquanto o educando faz parte de um contexto mais amplo e complexo.

De modo geral as professoras-sujeitos da pesquisa se restringiram a falar dos limites impostos pelo exercício da EA, enquanto um pequeno grupo composto por professoras das escolas A e B acentuaram **as possibilidades** da abordagem da temática, dentre elas a amplitude que a prática permite: *“... os recursos, os métodos são inúmeros e amplos ...”* (Andréia), para a professora Andréia, não existem limites no fazer EA em sala de aula. A pesquisa em ambiente extra escola foi destacada *“Fazemos com frequência as pesquisas no bairro e comunidade do aluno...”* (Ana), assim como a realização de projetos pedagógicos *“... Pode-se trabalhar em forma de projetos na conscientização, na preservação do meio ambiente ...”(Bruna)*.

Ao apontar possibilidades a professora Brenda enfatizou o uso das tecnologias: *“Diante das tecnologias e informações que nossas crianças têm acesso hoje podem ser realizadas diversas atividades...”*. O relato da professora é pertinente para a contemporaneidade, uma vez que aliar os recursos tecnológicos disponíveis às estratégias de ensino, ampliam as possibilidades de aprendizagem e facilitam a efetivação do caráter transversal da EA dentro das demais áreas de conhecimento.

Poderíamos acrescentar diferentes fatores que limitam ou possibilitam a realização de práticas educativas relacionadas à EA, no entanto enumerá-las não é nosso objetivo, senão compreender o que nossos sujeitos de pesquisa reconhecem como limites ou possibilidades para a realização da EA.

### 3.1.6 Refletindo sobre a concepção de Educação Ambiental apresentada pelas professoras

As práticas de ensino desenvolvidas dentro de sala de aula são reflexos das concepções construídas pelas professoras, não somente durante a formação inicial para a docência, mas também, no decurso da vivência sociocultural experimentada ao longo da vida. Ao debruçarmos sobre as discussões apresentadas por cada tema organizado nas linhas anteriores, foi possível compreender como as nossas professoras-sujeitos da pesquisa mobilizam as práticas educativas voltadas para a EA, assim como perceber as interferências materializadas pela formação inicial nesse processo. Já no último tema desta análise, levantamos a seguinte interrogação: qual concepção de EA, deveras, está presente nas falas das professoras? Fiar esta questão será nosso objetivo nesta parte da escrita, ancorados num único subtema: Concepção conservadora/comportamentalista.

A **Concepção conservadora/comportamentalista** de EA almeja a manutenção e reprodução do modelo de civilização contemporânea, tornando-o natural aos olhos de todas as pessoas. Esta concepção de EA esteve eufônica nos relatos das professoras-sujeitos da pesquisa, conforme acentuado na apresentação dos temas anteriores. Quando falavam da concepção que possuíam a respeito da EA, os sentidos das expressões caminhavam sob o mesmo pilar, vejamos alguns exemplos:

*É uma disciplina que nos dá a concepção de como agir e atuar com ações de prevenções do meio ambiente, dando os conhecimentos necessários para trabalharmos políticas e deveres com o meio ambiente. (Ariana)*

*Educação Ambiental é a capacidade que nós temos de cuidar e preservar o planeta partindo do ambiente que vivemos: casa, escola, rua, igreja, etc. (Beatriz)*

*Minha concepção é que é um processo onde as pessoas constroem ou tem atitudes voltadas a preservação do meio em que nos rodeia, levando as pessoas a terem consciência que a preservação do meio ambiente, conduz a melhoria de vida. (Cláudio)*

*A educação ambiental é toda a natureza envolvendo tudo que há nela como água, plantas, o verde, etc. (Débora)*

Percebemos que a concepção que as professoras dizem possuir se acentua na preservação do meio ambiente e do planeta sem muita especificação quanto à descrição desse tipo preservação, todavia, retomemos as falas referentes à abordagem dos conteúdos quando foram relatadas algumas práticas desenvolvidas sobre EA. Nelas foi notório que ao tratarem as diferentes temáticas como lixo, água, poluição, combate a Dengue, as professoras não

fizeram menção quanto à relevância de compreender a origem dessas problemáticas. As atividades propostas estavam direcionadas para as questões preservacionistas, o mesmo aconteceu quando falaram sobre o conceito de meio ambiente, e sobre os limites e possibilidades da EA em sala de aula.

Somam-se a essas considerações, as falas das professoras que relataram algo a respeito da abordagem da EA na formação superior, em conformidade com os relatos. Ficou claro que a vertente abordada foi a mesma apresentada nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, visto que envolveram ações como o preservacionismo, conservacionismo e o comportamentalismo.

As mensagens disponibilizadas pelas professoras foram convincentes de que os mesmos não conhecem as pretensões da EA Crítica/Transformadora, o que impede que vejam com relevância a união das questões ambientais às sociais ou percebam a ingenuidade da ação educativa fragmentada com interesses simplistas de degradação da natureza. Na concepção crítica/transformadora da EA as práticas educativas esboçam novas racionalidades, instigam a “Capacidade de aprender não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou dos cultivos das plantas” (FREIRE, 1996, p. 28).

Para a realização de uma EA promissora é importante oportunizar ao educando a possibilidade de desvelar a realidade a que pertence, reconhecendo todos os conflitos, “percebendo a existências da situação de desigualdade, auxiliando-os a se instrumentalizarem em defesa dos seus direitos e interesses, motivando-os a reagir e participar para institucionalizar a justiça ambiental...” (LAYRARGUES, 2009, p. 28). A proposta desse processo de ensino vigente é tornar o aluno consciente das armadilhas ideológicas que circulam nos discursos conservadores e, com caráter ilusório apregoam a mudança comportamental como solução para os problemas ambientais, enquanto num outro âmbito, persistem os sociais alimentados pela divisão de poder dentro da sociedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área educacional é permeada por múltiplos saberes e, quando se trata da educação escolar temos esses saberes desmembrados em diferentes especialidades, o que torna o currículo escolar compartimentalizado. Embora a organização seja disciplinar, esse mesmo currículo, através dos PCNs, reconhece a inserção dos temas transversais como assuntos que transpassam as disciplinas convencionais e possuem teor socioambiental. Procuramos neste estudo compreender alguns aspectos relacionados à EA, ao tempo em que reconhecemos sua amplitude e presença não somente no tema transversal “Meio Ambiente”, mas também em ética, trabalho e consumo, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Consideremos um dos principais objetivos da EA:

Permitir que o ser humano compreenda a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais. Ela deveria facilitar os meios de interpretação da interdependência desses diversos elementos, no espaço e no tempo, a fim de promover uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos naturais para satisfazer as necessidades da humanidade (DIAS, 2004, p. 210).

Poderá o docente fazer EA com o fim descrito acima, sem que leve em consideração a complexidade do meio ambiente em que estamos inseridos? É possível trabalhar a pluralidade cultural sem que faça juntamente, EA? E ética? A Conferência de Tbilisi (1977) já reconhecia a amplitude da EA, ressaltando problemas como fome, miséria, conservação do ecossistema e exploração das riquezas naturais. Resta, pois, que essa multidimensionalidade chegue até a escola, alterando o cenário fragmentado em que se encontra esse processo de ensino.

Embora a EA tenha se constituído com um fim socioambiental, concepções contraditórias com interesses distintos sobre este processo de ensino foram edificadas dentro da sociedade, dando forma as concepções Conservadora/comportamentalista e Crítica/transformadora. Considerando as abordagens diferenciadas da EA em ambas as concepções, assim como, a imprescindibilidade de corresponder o real sentido da EA arquitetado em Tbilisi (1977), expressivamente presente nos PCNs, é que julgamos importante conhecer a abordagem da temática em sala de aula.

Este estudo constituiu-se a partir da análise das falas de 20 (vinte) professoras, que ao responderem nossas questões permitiram-nos identificar quais concepções as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam para a expressão “Educação Ambiental”

com o intuito de perceber as implicações delas para a prática pedagógica. Com base na análise das falas apresentadas constatamos a ausência da EA Crítica/Transformadora nos registros das professoras-sujeitos desta pesquisa, o que obviamente implica em práticas com teor conservador/comportamentalista, como dito em outros momentos deste. Essa concepção de EA não oferece subsídios necessários para transformação social, causa, portanto, o conformismo com o modelo de sociedade vigente. Quanto a nossas análises temos a destacar a seguinte constatação:

Primeiramente, as professoras consideram a EA como um processo educacional capaz de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de valores e comportamentos que contribuam para a reparação do meio ambiente e, nisto diminuir as queimadas, o acúmulo do lixo, poluição dos rios, ar e solo. Nessa perspectiva os conteúdos são alicerçados em problemáticas ecológico-preservacionistas, sem que haja uma problematização mais profunda, envolvendo a origem desses problemas e os motivos pelos quais são tão ferrenhos na sociedade contemporânea.

Da mesma forma, ao relatarem a abordagem dos assuntos que dão atenção a EA, as professoras não demonstraram a relevância de questões como pobreza, miséria, má distribuição de renda, desigualdade, violência, solidariedade, política, cultura, mesmo que essas questões permeiem as comunidades onde residem os educandos. Esta constatação realça a dissociação do social e ambiental (sentido natureza verde), implicando na ineficácia do processo de ensino, porquanto dispensa as questões socioambientais das temáticas de estudo. A fragmentação da EA permite que os educandos percebam a natureza de forma utilitarista e, ignorem as demais situações-problemas emergentes na sociedade.

Nota-se ainda que o projeto didático/pedagógico é enfatizado pelas docentes quando se referem a práticas relacionadas à EA, o que nos leva a reconhecê-lo como o principal veículo de inserção dos assuntos condizentes à EA no contexto escolar. Além dos projetos, os conteúdos são tratados esporadicamente, em disciplinas como Geografia, Ciências, História e Artes, com caráter interdisciplinar e abordados de acordo com a concepção das professoras. São possibilidades de efetivação da EA dentro do ambiente escolar, nas quais as professoras se apoiam para fiar o processo de ensino que destacamos neste estudo.

Percebe-se também que os sujeitos reconhecem limitações que dificultam o fazer pedagógico, a saber: falta de recursos didáticos e de pesquisas de campo; o tempo, uma vez que EA é um tema transversal, ao contrário das disciplinas convencionais não possui um horário destinado exclusivamente para seus assuntos; a própria sociedade e família que, muitas vezes, desempenham ações opostas às tratadas em sala de aula.

Somamos a esses limites, o fato de que as docentes desconhecem o significado da EA crítica/transformadora e, por isso, trazem consigo sentidos semelhantes à concepção conservadora/comportamentalista. Essa ocorrência se deve, principalmente, à formação inicial e continuada das professoras, enquanto que as falas demonstraram que nesses momentos de preparação profissional, não foi abordado a amplitude desse processo de ensino. Assim, perguntamo-nos: Como as nossas professoras-sujeitos de pesquisa poderiam ver a EA de outra forma, se não tiveram a oportunidade de pensar diferente? Em consequência dessa lacuna, as professoras-sujeitos reproduzem em suas práticas o que a sociedade de modo geral reconhece como EA, isto é, uma parte do processo.

Para além do exposto, é possível perceber que ao falarem sobre a EA as professoras demonstraram possuir a concepção conservadora/comportamentalista, o que nos incita apreensão, porque ela não atende as necessidades das questões socioambientais, seu caráter ingênuo só contribui para a manutenção do modelo de civilização vigente e não oferece subsídios para uma transformação de fato.

Diversamente a EA crítica/transformadora procura modificar o modo como o ser humano se relaciona com seus semelhantes e com outras espécies; incentiva o exercício da cidadania sob os princípios democráticos e éticos; inibi as práticas que se mostram contrárias ao bem estar comum, com vista na igualdade e solidariedade. (LOUREIRO, 2004). Esses são princípios que devem ser introduzidos no início da vida escolar da criança, momento em que a influência do meio e da pessoa adulta é decisiva para a formação dos valores, princípios e normas morais da criança, futuro adulto (PIAGET, 1994).

O contato com os princípios da EA crítica/transformadora, a começar pelos primeiros anos de escolaridade é essencial, uma vez que esse processo de ensino oferece mecanismos que possibilitem ao educando não só conhecer os problemas relacionados à natureza, mas também os de ordem social, considerando a relação existente entre ambos.

Pensando nos propósitos da EA crítica/transformadora, concepção pela qual elaboramos o produto desta dissertação, que consiste em um CD intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula”, no qual disponibilizamos um referencial teórico acerca da concepção de EA com que trabalhamos, assim como, sugestões de atividades possíveis de serem realizadas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades propostas se reportam à concepção de EA defendida neste estudo e, podem ser ajustadas a realidade da escola.

Muitos docentes não reconhecem o potencial da prática pedagógica na formação de um cidadão crítico, democrático, ético e, assim desperdiçam a oportunidade de transformá-los. É importante que nossa concepção de professores esteja voltada para uma prática inovadora, cientes e conscientes do poder dessa prática, que esta não pode ser feita de qualquer modo, ao contrário, deve ser dialógica de forma que leve o educando a refletir sobre si mesmo e o meio em que vive, e que reconheça o seu papel dentro da sociedade, e, com isto aviste a mudança futura. Parafraseando Freire (1996) ensinar exige a certeza de que a mudança é possível:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (p.30).

Ao longo da pesquisa e análise dos dados algumas impressões marcaram esse percurso, das quais se sobressaíram: a precariedade de algumas escolas e comunidades em que nossos alunos estão inseridos; como o trabalho docente torna-se duro e dificultoso no encontro com dificuldades que vão desde a formação do professor à estrutura escolar e familiar das crianças. Apesar dos impasses que tal prática sinaliza, reconhecemos a importância do trabalho com a EA no seu caráter Crítico/Transformador nas comunidades das escolas em que atuam as professoras-sujeitos de pesquisa.

O incentivo à pós-graduação por parte dos órgãos gestores da Educação foi percebido como um elemento essencial para o fortalecimento de práticas de EA, entretanto o docente, na sua limitação, é impedido de prosseguir nos estudos, principalmente, de pós-graduação, tendo em vista que a jornada de sala de aula não pode parar enquanto o professor estuda. Para a escola é inviável liberar um educador para uma formação de longa duração sem que antes prejudique a média de 30 a 60 crianças que ficarão sem aula. As Secretarias de Educação não demonstram interesse em resolução de situações desse sentido, tendo em vista, o aumento da proporção de gastos salariais com docentes. Quem de fato vai arcar com as despesas de um professor que estar fora de sala ao mesmo tempo em que se paga um substituto?

Enquanto isso a abordagem da EA em sala de aula segue atrelada a ingenuidade de que o pouco que fazemos pode contribuir para algum tipo de mudança, sem que seja

necessário, reconhecer que a origem de toda a degradação, social e/ou ambiental, está na estrutura da nossa sociedade com uma divisão de classes em que um grupo menor prevalece sob o maior, subjugado por um jogo de interesses econômicos.

Uma alternativa para que os nossos docentes tenham contato com a concepção de EA Crítica/Transformadora seria uma formação continuada, que certamente não daria conta de abarcar a dimensão desse tema transversal nessa perspectiva, entretanto tornaria possível que os nossos docentes se apossassem dos principais assuntos pertinentes à temática. Por sua vez, percebemos que as professoras-sujeitos da pesquisa não a executam por falta de interesse, mas sim por desconhecerem os princípios da EA Crítica/Transformadora.

Acreditamos também no potencial do produto produzido a partir deste estudo, pois demonstra um modo de lidar com a transdisciplinaridade e seus temas sociais, sem prejudicar os conteúdos prioritários das disciplinas convencionais, além disso, oferece uma discussão teórica sobre as concepções de EA existentes no meio educacional somada a uma reflexão consciente sobre a EA. Nossa intenção é divulgar o material produzido para que esta pesquisa não se encerre por aqui, já que a transformação almejada para o nosso sistema social é urgente e a escola pode contribuir muito mais do que se imagina sobre essa mudança.

Diante das problemáticas constatadas nas comunidades onde estão inseridas as escolas retratadas na pesquisa vemos com grande significância a implementação de atividades como as propostas no produto desse estudo. Por isso os nossos alunos devem reconhecer os problemas que, na maioria das vezes, por falta de conhecimento ou mesmo de consciência, passam despercebidos aos seus sentidos. Por sua vez, a EA na perspectiva Crítica/Transformadora garante ao educando a vivência de situações-problemas de diferentes razões e o educador, na imensidão da docência, é um importante aliado para que a práxis venha ao encontro do movimento de ensinar, transformar e emancipar.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 1.117, de 26 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a política ambiental do Estado do Acre, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1117.pdf>> Acesso 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <[file:///C:/Users/CAMILACZS/Downloads/Lei\\_PEE\\_ACRE.pdf](file:///C:/Users/CAMILACZS/Downloads/Lei_PEE_ACRE.pdf)> Acesso: 14 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Integrado de Prevenção, Controle e Combate às Queimadas e Incêndios Florestais do Estado do Acre**. Disponível em: <[http://queimadas.cptec.inpe.br/~rqueimadas/material3os/2011\\_CEGDRA\\_PlanoPrevencaoQueimadasAcre\\_SEMA\\_DE3os.pdf](http://queimadas.cptec.inpe.br/~rqueimadas/material3os/2011_CEGDRA_PlanoPrevencaoQueimadasAcre_SEMA_DE3os.pdf)> Acesso: 15 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de Educação Ambiental para o Acre**. 2004. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/eaufs/legis/ac/PrEA\\_ac.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/eaufs/legis/ac/PrEA_ac.pdf)> Acesso 13 fev. 2017.

AGUIAR, L. A. J. Chico Mendes e sua contribuição para a Educação Ambiental: reflexões para o Ensino de Geografia e Meio Ambiente. 2014. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2014.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

BARDIR, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> Acesso 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei da Educação Ambiental e Política Nacional de Educação Ambiental, nº 9.795/99**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L7735.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7735.htm)> Acesso 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: trabalho e consumo**. Brasília, MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Senado, nº. 221 de 2015.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=164116&tp=1>> Acesso 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA.** 3. Ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa.** Trad. de Raul de Polillo. 2ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1962.

CARVALHO I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. A Invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M. CARVALHO, C. M. C. (orgs) **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, L. M. et al. Conceitos valores e participação política. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L, H. (orgs). **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: Materiais impressos.** São Paulo: Gaia, 1996.

CASTRO, M. L.; PELICIONE, M. C. F. Fundamentos históricos e epistemológicos da questão ambiental. In: PELICIONE, M. C. F; JUNIOR, A. P (orgs.). **Educação Ambiental em Diferentes Espaços.** São Paulo: Signus, 2007.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 1977, Tbilisi, Geórgia, ex-URSS. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>> Acesso 9 fev. 2016.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Prática.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FLORI, M. Warming descobre o Brasil. **Folha do Meio Ambiente.** Jul. 2013.<<http://www.folhadomeio.com.br/publix/fma/folha/2013/07/2johannes242.html>> Acesso em: 6 fev. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 4. d. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário para a prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

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

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: Explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (orgs.). **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOOGLE MAPS. [Localização das escolas]. [2017].. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 31 jan. 2017

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Aumenta o número de escolas com educação ambiental. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/-/asset\\_publisher/oVOH/content/id/11288](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVOH/content/id/11288)> Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. InepData consultas de informações educacionais. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>> Acesso 16 mar. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=12&search=acre>> Acesso em: 11 fev. 2017.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Apresentação: (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, P. P. ; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental e VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação**. Ribeirão Preto: USP, 2011. v. 0. p. 01-15.

LOUREIRO, P. P. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOUREIRO C. F. B.; AMORIM É. P.; AZEVEDO L. Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas Escolas. In: BRASIL. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

LOUREIRO C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia Política, Justiça e Educação ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Revista **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.



LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**. Jul. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313713020>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LUZZI, D. Educação Ambiental: Pedagogia, Política e Sociedade. In: PHILIPPI JR, PELICIONE, M. C. F. (orgs). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005.

MAPA DE CRUZEIRO DO SUL – AC. Disponível em: <<http://mapasapp.com/mapa/acre/cruzeiro-do-sul-ac/>> Acesso: 14 fev. 2017.

MEDEIROS, H. Q. Educação Ambiental na Temporalidade do Acre: um olhar sobre heterotopia de Chico Mendes. 2007. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, São Carlos: USFCar, 2007.

MILARÉ, E; COIMBRA, J. Á. Antropocentrismo x ecocentrismo na ciência jurídica. **Revista de direito ambiental**. São Paulo: Revista dos Tribunais, ano 9, n. 36, out./dez. 2004, p. 11.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso**. Rumo ao paraíso. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. In: Moreira M. A., Caballero, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (orgs) (1997). **Actas del Encuentros Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. pp. 19-44.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 82 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: Castro, G. de; Carvalho, E. de A.; Almeida, M. C. de (Coords.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997b.

OLIVEIRA, L. D. Os “Limites do Crescimento” 40 anos depois: das “Profecias do Apocalipse Ambiental” ao “Futuro Comum Ecologicamente Sustentável”. **Revista Continentes**. Rio de Janeiro – UFRRJ, nº 1, p 72-96, 2012.

PANZERI, C. G. *et al.* **Formação continuada de professores em exercício em educação ambiental: uma proposta metodológica**. Rio Branco, AC: SOS Amazônia. 2007

PELICIONE, M. C. F. Educação em Saúde e Educação Ambiental: Estratégias de construção da escola promotora da saúde. **Tese** (Livre Docência). São Paulo: 2000.

PELICIONE, M. C. F.; PHILIPPI JR, A. Bases Políticas, Conceituais, Filosóficas e Ideológicas da Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR, PELICIONE, M. C. F. (orgs). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005.

PIAGET, J. (1932) **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PILON, A. F. Ocupação Existencial do Mundo: Uma proposta ecossistêmica. In: PHILIPPI JR, PELICIONE, M. C. F. (orgs). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri, SP: Manole, 2005.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, E. C. **Educar para conservar/ Educar para conscientizar/ Educar para as mudanças**. Manaus: Mimeo, 2007.

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, I. E. **Textos selecionados de métodos e técnicas de pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Impetus, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 16, nº 2, jul./dez. 1990, pp.5-22.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992. Disponível em: <[http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado\\_Educacao\\_Ambiental.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf)> Acesso em: 12 fev. 2016.

TRISTÃO, M. As dimensões e os Desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VEIGA, A.; AMORIM, E; BLANCO, M. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

VIEIRA, J. S. **Limites da racionalização do processo de trabalho escolar: contradições e práticas do trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED; UFRGS, 1992.

**APÊNDICE**

**APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE  
ESCLARECIDO**

**APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

**APÊNDICE III – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS**

**APÊNDICE IV – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO 1º AO 5º DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MPECIM****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental)

Através deste termo, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **“EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aula.”** que resultará na elaboração de dissertação, do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Acre, coordenada pela Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli, do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA/UFAC. Se você concorda em participar, favor assinar a declaração que compõe a última página deste documento. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu consentimento. Por fim, lembramos que a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição a qual os mesmos encontram-se vinculados.

Destacamos que este termo ficará com você e que nele você encontrará o telefone e o endereço da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli e da mestrande e pesquisadora Camila Almeida da Silva, para que se necessário, a qualquer tempo, você possa tirar dúvidas sobre sua participação.

**OBJETIVO:**

Identificar quais concepções professores dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam para a expressão “Educação Ambiental” com o intuito de perceber as implicações delas para a prática pedagógica.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:**

Caso concorde em participar você deverá autorizar a utilização dos materiais produzidos durante a entrevista.

**RISCOS E DESCONFORTOS:**

Diante dos objetivos e procedimentos metodológicos que foram pensados para a realização deste estudo, cabe destacar que, esta pesquisa não apresenta nenhum risco e/ou prejuízo para sua saúde física ou mental.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:**

No que diz respeito a custos, importa destacar que os sujeitos de pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Por outro lado, deixa-se claro também que, não receberão qualquer tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:**

Os pesquisadores, responsáveis por este estudo, garantem o sigilo das informações obtidas de forma a assegurar a privacidade dos envolvidos quando do tratamento dos dados coletados, assegurando também que somente serão divulgados os dados que estiverem diretamente relacionados com os objetivos desse estudo.

**ASSINATURA DOS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS**

---

Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli

---

Camila Almeida da Silva

**Pesquisadora:** Aline Andréia Nicolli

Endereço: Rua dos Engenheiros, 62 – Rio Branco - Acre

Telefone: (0XX68) 9202 9652

e-mail: aanicolli@gmail.com

**Pesquisadora:** Camila Almeida da Silva

Endereço: Rua Mato Grosso, 2070 – Cruzeiro do Sul - Acre

Telefone: (0XX68) 9974-8874

e-mail: camilaczs\_ac@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG**  
**MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MPECIM**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental)

Eu,..... professor(a)  
....., concordo livremente em participar da entrevista que será desenvolvida, no ambiente escolar, sob a coordenação da Profa. Dra. Aline Andréia Nicolli e da mestrande e pesquisadora Camila Almeida da Silva.

Declaro estar ciente de que o material produzido, por ocasião da entrevista deverá ser liberada por mim, estando ciente de que o mesmo será utilizado para publicações científicas na área de Educação em Ciências e em eventos de natureza acadêmica, sendo a mim garantindo o sigilo de identidade.

Reconheço que estou sendo adequadamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os procedimentos que serão utilizados no decorrer desse estudo, bem como sobre os riscos e desconfortos, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar e, estando ciente de que não poderei requerer qualquer ônus pela participação e/ou liberação de materiais produzidos.

Declaro ainda que me foi garantido o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer penalidade.

Por fim, declaro ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (páginas 1 e 2 desse documento).

Cruzeiro do Sul - AC, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

ASSINATURA

## APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### PARTE I

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F( )

Curso Superior: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

Durante sua graduação e/ou pós-graduação você cursou alguma(s) disciplina(s) que taravam de Educação Ambiental?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, indique a(s) disciplina(s) e em qual (is) curso(s) a(s) fez \_\_\_\_\_

Já participou de alguma formação continuada na área de Educação Ambiental?

( ) Sim ( ) Não

### PARTE II

1) Como você define meio ambiente?

---



---



---



---



---



---

2) Qual a sua concepção de Educação Ambiental?

---



---



---



---



---



---

3) Relate questões abordadas sobre Educação Ambiental durante sua graduação, ou mesmo, pós-graduação.

---

---

---

---

---

---

4) Relate como você aborda os conteúdos de educação ambiental em suas aulas.

---

---

---

---

---

---

5) Descreva uma prática pedagógica que você já realizou em sala de aula e que considera uma prática de Educação Ambiental.

---

---

---

---

---

---

6) Comente os limites e as possibilidades do trabalho com Educação Ambiental em sala de aula?

---

---

---

---

---

---



## **APÊNDICE III – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS**

### **O QUE FAZ IMPORTANTE O “FAZER EDUCAÇÃO AMBIENTAL” NA PERSPECTIVA CRÍTICA TRANSFORMADORA**

Caro leitor, o presente material é produto de uma pesquisa do Curso de Pós-graduação do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática, realizada no ano de 2016. Nosso intuito é que a partir deste, os professores e adeptos da temática, tenham acesso a uma discussão quanto os princípios norteadores a Educação Ambiental Crítica/Transformadora que embasaram a pesquisa “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aulas” executada no município de Cruzeiro do Sul – AC.

É essencial, ressaltarmos que trabalhamos com uma visão de meio ambiente do qual o homem é parte integrada. O meio ambiente não está reduzido à floresta, animais silvestres, água e solo, somam-se na constituição do meio ambiente, a espécie humana, as fábricas, as avenidas, os prédios. Em outras palavras, envolve todas as coisas que possuem vida ou não, e os problemas decorrentes das relações sociedade-natureza e sociedade-sociedade.

A princípio queremos esclarecer que existem correntes com concepções diferentes de Educação Ambiental no meio social impregnadas no fazer educativo da temática, estudos de autores como Carvalho (2004), Guimarães (2004), Pelicione (2007, 2000), Layrargues (2009, 2004 e 2005) e Loureiro (2007, 2004) dão relevância a circulação dessas concepções: concepção Conservadora e Comportamentalista, caracterizada principalmente pela dissociação dos problemas ambientais(natureza) dos sociais e, por provocar uma visão ingênua dos assuntos que dão atenção à Educação Ambiental; de outro lado está a concepção Crítica Transformadora, que por sua vez reconhece a invalidade de trabalhar as questões ambientais fragmentadas das sociais, portando, aborda a amplitude desse processo de ensino com base nas problemática socioambientais, de modo que, possibilite a mudança social coletiva, revelando os fatores históricos, políticos, culturais, sociais envolvidos na degradação socioambiental, e, não somente na degradação na natureza.

A Educação Ambiental Comportamentalista e Conservadora está presente em práticas educativas que não requerem uma problematização mais profunda quando trata da exploração de uma questão ambiental, ou seja, reduz o meio ambiente a discussões naturalista como água, ar, animais em extinção, dissociadas de suas origens e das questões sociais, como

o interesse demasiado pelo desenvolvimento econômico, as diferenças sociais que influenciam no viver ou não viver de forma sustentável, a violência mantida pelo tráfico de drogas, dentre muitos outros problemas que juntos compõem o mesmo meio ambiente, marcado pelos fatores reconhecidos como naturais e também os sociais. Essa concepção de Educação Ambiental, não se fundamenta numa perspectiva transformadora, pois busca a manutenção do modelo civilizatório vigente e veicula uma solução ingênua para a degradação ambiental.

Temos que antes de tudo entender que a degradação não é só ambiental, é mais ainda, socioambiental; entender, por exemplo, que é insignificante discutir a questão do lixo ou do consumismo sem fazer ênfase aos meios de produção ignorando as causas mais profundas para o problema aparente. Como abordar o problema do lixo a céu aberto como maléfico para o solo e animais, sendo que o mesmo é a fonte de sobrevivência para famílias catadoras? Encontrar e enfatizar em sala de aula as raízes desses problemas é sim uma prática educativa transformadora. Quando da abordagem do reducionismo presente na concepção Comportamentalista e Conservadora, Lima (2004) sinaliza com o exemplo:

Nas perspectivas que priorizam os problemas da esfera do consumo – destino do lixo, economia de energia, reciclagem – aos problemas da produção, o reducionismo está no fato de desconsiderarem a importância estratégica da esfera da produção, ponto de origem de todo processo industrial onde se decide o que, quanto e como produzir. A produção e o consumo formam um ciclo indissociável de maneira que sem realizar mudanças qualitativas no sistema de produção não poderemos obter um resultado satisfatório apenas tentando controlar o consumo (p.88).

Desse modo, entendemos que quando nós educadores, desenvolvemos ações educativas com atividades isoladas que envolvem de modo simplistas as questões ecológico-preservacionistas, estamos agindo ingenuamente conforme a tendência Comportamentalista e Conservadora da Educação Ambiental. Esse processo também é marcado pela ideia de que “cada um faz sua parte” como se fosse possível juntar essas partes ao final e, na soma das partes termos a mudança. Como podemos agir individualmente, em contraponto, por exemplo, ao domínio das grandes indústrias? Esse é um modo ingênuo de ver problemática, é uma “prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo” (LOUREIRO, 2004, p.76).

Por outro lado, a Educação Ambiental Crítica Transformadora é um processo educativo contínuo, amplo e flexível. Dizemos contínuo, pois, permite e requer que seja realizada durante todo o ano letivo envolvendo os projetos e também as atividades escolares

rotineiras. Ela é ampla porquanto contempla as mais diversas temáticas como violência, sexualidade, ética, miséria, solidariedade, má distribuição de renda, degradação do solo-água-ar, dentre outros problemas socioambientais. Torna-se flexível, dada como um Tema Transversal, a Educação Ambiental perpassa todas as áreas de conhecimento, desfazendo as barreiras estabelecidas pelo conhecimento especialista em que se encontram organizadas as disciplinas da grade curricular das escolas brasileiras.

A Conferência de Tbilisi, realizada nos dias 14 a 26 de outubro de 1977, um dos importantes eventos que fizeram a história da EA, de modo especial demonstrou com clareza sua amplitude, Dias (2004) destaca de forma relevante esta amplitude enfatizada na referida conferência, vejamos:

... foi recomendado que se considerassem todos os aspectos que compõem a educação ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos; que a Educação Ambiental deveria ser o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas, que facilitassem a visão integrada do ambiente; que os indivíduos e a coletividade pudessem compreender a natureza complexa do ambiente e adquirir os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais ... (p.82).

Percebemos, pois, que o caráter multidimensional da Educação Ambiental Crítica transformadora, não é algo novo, pelo contrário está presente desde os primeiros encontros que determinaram a estruturação desse processo educativo, no entanto, esse caráter se perdeu meio a preocupação ecológico-preservacionista. A Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora se fundamenta, na corrente crítica da educação e, portanto, está regada pelas ideias freireanas ao tempo em que propõe uma Educação Ambiental libertadora, realizada a partir de estratégias metodológicas problematizadoras que possibilitem ao aluno perceber as amarras impostas pelo conservacionismo. Ao despertar a consciência dos educandos, os mesmos vão sentir-se como parte responsável do processo de mudança e, assim atuar consciente e criticamente na realidade.

A aplicação dessa metodologia problematizadora nas práticas de educação ambiental pode, por exemplo, explorar como temas-geradores: as razões dos conflitos pelo acesso e pelo uso dos recursos naturais que antagonizam interesses privados e públicos; a responsabilidade diferenciada dos diversos agentes sociais na produção da degradação ambiental; o direito à qualidade de vida como um direito de cidadania; o modo diferenciado como os impactos e riscos tecnológicos e ambientais atingem pobres e ricos e as possibilidades de construir uma ação social diante de tais questões, entre outros pontos que expressam contradições e possibilidades de relacionar e integrar as múltiplas dimensões da realidade socioambiental. (LIMA, 2004. p. 100).

Ações pedagógicas alinhadas à tendência Crítica e Transformadora da Educação Ambiental são significantes na formação integral dos alunos, porquanto serão capazes de desvelar a realidade a que pertencem reconhecendo todos os conflitos, “percebendo a existências da situação de desigualdade, auxiliando-os a se instrumentalizarem em defesa dos seus direitos e interesses, motivando-os a reagir e participar para institucionalizar a justiça ambiental...” (LAYRARGUES, 2009, p. 28).

A proposta desse processo de ensino é tornar o aluno consciente das armadilhas ideológicas que circulam nos discursos conservadores com caráter ilusório, que apregoa a mudança comportamental como solução para os problemas ambientais, enquanto persistem os sociais alimentados pela divisão de poder dentro da sociedade. Nessa expectativa a Educação Ambiental Crítica Transformadora torna-se relevante, uma vez que vislumbra a participação cidadã e docente no exercício de “princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis a vida planetária em cada contexto histórico” (LOUREIRO, 2004, p.82).

É necessário para tanto que o professor sinta-se como parte desse processo e compreenda a relevância de sua prática pedagógica na ânsia por transformações, é indispensável transformar para que tenhamos uma sociedade mais justa socioambientalmente e, a sala de aula é um espaço de excelência para a formação de adeptos a essa causa.

Inspirados nas metodologias problematizadoras de Paulo Freire (2001, 1987, 1996) e na concepção de Educação Ambiental Crítica Transformadora, foi que produzimos o presente produto da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: concepções dos professores de Ensino Fundamental e a abordagem da temática em salas de aulas”, realizada com vinte professores/as de escolas cinco escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul – AC.

Este texto vem acompanhado por cinco propostas didáticas que abordam a Educação Ambiental Crítica Transformadora de modo interdisciplinar. Para a produção das referidas propostas nos espelhamos em alguns problemas socioambientais das comunidades onde estão localizadas as escolas dos sujeitos da pesquisa. Os conteúdos e objetivos selecionados estão inseridos nos cadernos de Orientações Curriculares para os primeiros anos do ensino fundamental do estado do Acre.

Acrescentamos que devido a natureza da pesquisa sugerimos apenas cinco propostas didáticas, no entanto, as práticas de Educação Ambiental devem ser contínuas e, assim como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser abordada interdisciplinarmente nas áreas de conhecimentos convencionais.

Destacamos ainda que as propostas pedagógicas contidas neste CD atendem as expectativas de diferentes áreas de conhecimento, no entanto, não nos preocupamos em separar atividades por disciplinas, pois assim como Morin (2005) condenamos o paradigma da simplificação (redução/separação), por considerá-lo insuficiente e mutilante, defendemos a ideia de uma nova transdisciplinaridade que “permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (p. 138). O leitor perceberá as conversações entre as áreas de conhecimento a partir de sua leitura. Almejamos com essas propostas chamar atenção de educadores quanto o potencial de suas práticas pedagógicas quando aliadas aos princípios de uma Educação Ambiental TRANSFORMADORA.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17º Ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário para a prática educativa**. 25º Ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. (Conferência de junho de 1988) In: FREIRE, Ana Maria (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, G. F. Educação, emancipação e sustentabilidade: em Defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

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

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 82 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

## APÊNDICE IV – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO 1º AO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL

### PESCANDO PALAVRAS

**Público Alvo: 1ª ano do Ensino Fundamental**

#### **Áreas de abrangência:**

##### *História*

###### Conteúdos:

- Participação em conversa sobre as vivências sociais e culturais comuns nos grupos dos quais pertence, identificando as relações entre seus membros e suas vivências e costumes compartilhados;

###### Objetivos:

- Identificar e valorizar diferentes formas de convívio sociais compartilhados nas brincadeiras e jogos.

##### *Geografia*

###### Conteúdos:

- Manuseio e leitura de imagens (fotografia) e relato de observação pessoal das paisagens vividas.

###### Objetivos:

- Perceber-se no espaço e identificar sua posição em relação aos objetos do entorno, identificando o que está a sua frente ou atrás, perto ou longe, assim como noções de lateralidade.

##### *Ciências Naturais*

###### Conteúdo:

- Investigação sobre os diferentes seres vivos em seus ambientes por meio de seleção e observação de figuras, fazendo perguntas e mostrando curiosidades.

###### Objetivo:

- Demonstrar curiosidades e conhecimentos prévios ou construídos para participar da investigação sobre o meio ambiente onde vivem e interagem.

### *Artes visuais*

#### Conteúdos:

- Criação de imagens expressando sua individualidade e visão de mundo a partir de suas vivências e percepção da vida cotidiana e do repertório de imagens trazidos pelo professor.

#### Objetivo:

- Expressar-se na linguagem visual do desenho de forma criativa, mesmo que não coincidente com a estética valorizada pelo professor ou pelo senso comum.

### *Língua Portuguesa:*

#### Conteúdos:

- Escuta ativa de uma exposição;
- Participação em situação de intercâmbio oral em que é preciso relatar acontecimentos e expor aspectos de temas estudados.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento;
- Produção de textos individuais;

#### Objetivos:

- Comunicar-se através da fala, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a linguagem a diferentes situações.
- Interagir com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Produzir uma escrita alfabética ou que dela se aproxime;

### *Matemática*

#### Conteúdos:

- Reconhecimento dos naturais e sua função social;

#### Objetivos:

- Explorar os números naturais em seus diferentes usos no contexto social.

**Objetivo Educação Ambiental:** Conhecer em um movimento de alfabetização e respeitando as condições de aprendizagem de uma criança do 1º ano do ensino fundamental, algumas espécies de peixes que habitam rios da Amazônia dando ênfase à pesca em período proibido e predatória, como um ato ilegal e de interesse econômico.

### **Momento 1 – Uma roda de conversa ... Um diálogo problematizador**

- Com os alunos organizados em círculo o/a professor/a inicia a aula fazendo as atividades que compõem a rotina da escola, ao terminar levanta a seguinte problematização, exposta preferencialmente em um cartaz:

#### PEIXE-BOI? É UM PEIXE OU É UM BOI?

- O/A professor/a solicita que leiam as palavras do cartaz. Questiona que mensagem é essa? É uma pergunta? Como sabem? E aí, o que é o peixe-boi? Aguarda as respostas dos alunos fazendo os devidos encaminhamentos.
- Após a discussão inicial anuncia que trouxe um texto bem legal que fala sobre o peixe-boi, explica que é um pouco longo, portanto, requer a atenção de todos.

#### **Peixe-Boi**

Nem peixe e nem boi, o peixe-boi é um mamífero aquático.

Ele tem esse nome porque ele pasta no fundo do mar ou dos rios como os bois pastam em terra.

Eles são muito grandes, podem ter o tamanho de um carro. São bichos muito dóceis, que podem ficar amigos das pessoas. São muito lentos e indefesos.

Como ele é um bicho da água, as patas da frente têm a forma de nadadeiras.

Mas são nadadeiras bem diferentes, que têm grandes unhas redondas. No lugar das patas de trás, o peixe-boi tem uma grande cauda que parece uma pá.

O peixe-boi se apoia no fundo do rio ou do mar com as patas, que ainda servem para ele raspar o chão, pegar a comida, colocar ela na boca e até dar abraços.

O corpo do peixe-boi é grande e roliço. Ele parece que não tem pescoço, mas, ainda assim, consegue virar sua cabeça pra todos os lados. Diferente das focas, o peixe-boi não tem força para sair da água para a terra.

Como os outros mamíferos, o peixe-boi tem pulmões e respira ar. Ele pode ficar até cinco minutos nadando debaixo d'água, ou até 25 minutos parado com um fôlego só.

Ele tem olhos pequenos e seus ouvidos são apenas dois buraquinhos. Ainda assim, ele enxerga e ouve bem. Ele também se comunica por sons, e a mãe é capaz de reconhecer o chamado de seu filhote debaixo da água.

A fêmea do peixe-boi também é chamada, na Amazônia, de peixe-mulher. Ela só tem um filhote a cada três anos. Por isso, cada filhote é muito importante. A peixe-mulher é uma mãe muito carinhosa e dá de mamar durante dois anos, pelo menos.

O pequeno peixe-boi nunca se afasta da mãe, e ela pode abraçar e levar nas costas seu filhote.

Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br/dicbichos/dicbichosdisplay/0,6590,POR-88-P,00.html>>

Acesso 25 mar. 2017.



- Inicia-se o estudo do texto lido em sala... E aí, o que é o peixe-boi? O que é um mamífero? Como é o peixe-boi? Vocês conhecem esse peixe? Ele é bonzinho? Vamos dar um abraço de peixe-boi? Alguém quantos minutos ele fica sem respirar? Como ele se alimentar...
- O/A professor/a pede que os alunos desenhem um peixe-boi como imaginam que é... Pode fazer uma nova leitura do texto.
- Ao finalizarem o desenho, o/a educador/a providencia a exposição das seguintes imagens:

**Figura 1: Pirarucu**

33

Fonte: G1

**Figura 2: Peixe-boi**

34

Fonte: Jornal dos Bichos

**Figura 3: Mandi**

35

Fonte: Criação de peixes

- Continua a problematização... com qual desses desenhos o desenho de vocês mais parece? E o peixe-boi? Vocês conhecem os outros peixes? Já viram? Já se alimentaram deles? São saborosos? De onde vêm os peixes? Quem os tira dos rios? Quem é o pescador? Por que ele tira o peixe do rio? É necessário? Vocês já viram como se captura um peixe? (quando as crianças chegarem até a ideia de pescador, o/a docente, releve importância da profissão do pescador e as limitações de sua profissão).

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/vc-no-g1-pi/noticia/2014/11/pescadores-fisgam-pirarucu-de-100-kg-e-dois-metros-no-interior-do-pi.html>> Acesso 25 mar. 2017.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://jornaldosbichos.blogspot.com.br/2014/07/sonhar-com-peixe-boi-significado.html>> Acesso 25 mar. 2017.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/cursos-criacaodepeixes/artigos/peixes-de-agua-doce-do-brasil-mandi-pimelodus-maculatus>> Acesso 25 mar. 2017.

- Anota o nome dos peixes no quadro e começa a explorá-los, ressalta que já existem poucos pirarucus no rio, peixe-boi menos ainda, enfatiza as piracemas<sup>36</sup> de mandis quando ocorre desperdício do peixe... fala um pouquinho sobre cada um deles e segue com exploração das palavras que representam os nomes dos peixes: número de letras, consoantes, vogais, separação de sílabas...
- Pode fazer um ditado com as palavras do dia: peixe, mamífero, abraço, pescador...
- A correção do ditado deve ser feita em conjunto.
- O/A professora comunica aos alunos que eles terão a oportunidade de entrevistar um pescador (pode ser o pai de algum aluno, conhecido ou mesmo outra pessoa sem vínculo com a turma). Organiza com a turma o que pretendem perguntar a ele: quantos Pirarucus já pescou? Existem muitos desses peixes grandes? Quanto pesou o maior peixe que pescou? Por que em algumas épocas do ano tem tanto Mandi? Por que os desperdícios? Já capturou um peixe-boi? O que acha desse peixe diferente? Pedir para ele contar uma história de pescador... O/A docente conduz a discussão de modo que as perguntas atinjam o período que é proibido pescar e por qual razão, todos os pescadores respeitam essa regra, se a fartura de peixes é a mesma de quando ele começou a pescar, se o rio se comporta do mesmo jeito...
- Ao iniciar a entrevista o/a docente providencia a filmagem do momento.
- Ao terminar é importante questionar o que os alunos aprenderam com o pescador, o que pode acontecer se desobedecerem as regras de não pescar quando os peixes estão procriando?...

## **Momento 2 – Assistindo o nosso filme**

- Inicia-se de acordo com as atividades rotineiras.
- Organiza a turma em um círculo e juntos vão assistir o filme produzido durante a entrevista com o convidado da aula anterior. O momento é propício para trabalhar o calendário, quando se refere os meses que a pesca é proibida, os números quando o pescador falar sobre a quantidade de pirarucus capturados, o peso...
- O/A docente realiza junto a turma a dinâmica do “vivo ou morto”, na qual o vivo é pulinho para a esquerda e o morto um pulinho para a direita. Os movimentos partirão a partir dos comandos do/a docente, por exemplo, o/a educador/a fala “pode-

---

<sup>36</sup> Piracema: Período em que grupos grandes de peixes nadam rio acima para realizar a desova.

se pescar todos os meses do ano” os alunos devem dar um pulinho para a direita pois indica morto, uma prática errada. Assim os comandos vão sendo dados, de acordo com as informações debatidas em sala.

- Por fim os alunos são convidados a produzir uma história sobre um menino que morava à margem de um rio, mas passava fome porque o rio não tinha peixe representar os fatos com desenhos.
- As histórias produzidas devem ser apresentadas pelos autores na frente e, depois as crianças trocam-nas entre si, para que conheçam de perto o que cada um construiu...
- Ao final o/a docente faz a correção coletiva da produção textual os textos ficam expostos em um varal ou no mural da sala de aula.

### **REFERÊNCIAS:**

ACRE. **Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo inicial:** Caderno 1. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de orientação curricular:** Orientações curriculares para o ensino fundamental - caderno 1, 1º ano. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

CLICK Educação. Disponível em: <<http://www.klickeducacao.com.br/dicbichos/dicbichosdisplay/0,6590,POR-88-P,00.html>> Acesso 25 mar. 2017.

CPT. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/cursos-criacaodepeixes/artigos/peixes-de-agua-doce-do-brasil-mandi-pimelodus-maculatus>> Acesso 25 mar. 2017.

G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/vc-no-g1-pi/noticia/2014/11/pescadores-fisgam-pirarucu-de-100-kg-e-dois-metros-no-interior-do-pi.html>> Acesso 25 mar. 2017.

JORNAL DO BICHOS. Disponível em: <<http://jornaldosbichos.blogspot.com.br/2014/07/sonhar-com-peixe-boi-significado.html>> Acesso 25 mar. 2017.

## CONSTRUINDO UM NOVO MODO DE LIDAR COM O CONSUMO

### **Público alvo: 2º ano do Ensino Fundamental**

#### **Áreas de Abrangência:**

##### *Língua Portuguesa:*

##### Conteúdos:

- Escuta ativa de uma comunicação e disponibilidade para conversar com os colegas;
- Conversar sobre assuntos relacionados a vivência cotidiana e a acontecimentos veiculados pela mídia;
- Leitura de textos de diferentes gêneros;
- Produção de textos considerando as convenções da língua escrita;
- Revisão do próprio texto com ajuda,

##### Objetivos:

- Comunicar-se pela fala empenhando-se em ouvir com atenção e adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas do cotidiano;
- Ler por si mesmo diferentes gêneros textuais;
- Utilizar o conhecimento já construído sobre as convenções da escrita (ortografia, segmentação do texto em palavras, pontuação...) para escrever texto de algum gênero.
- Revisar textos coletivamente, com a ajuda do professor ou em parceria com os colegas.

##### *Matemática*

##### Conteúdos:

- Utilização dos números para expressar quantidades;
- Leitura de tabelas simples e localização de dados nela contidos;
- Indicação do número de objetos que será obtido se forem acrescentados e retirados objetos de uma coleção dada (transformação positiva e negativa).

##### Objetivos:

- Construir o significado do número natural a partir dos seus diferentes usos no contexto social;
- Fazer leitura de tabelas simples e localizar dados;
- Resolver situações-problemas que envolvam significados das operações – juntar, acrescentar, tirar, comparar, completar, repartir igualmente – por meio de estratégias e registros pessoais.

### *Geografia*

#### Conteúdos:

- Análise de imagens (desenhos) da natureza;
- Observação empírica da paisagem e registro por desenho;
- Manuseio e leitura de imagens e relato de observação pessoal das paisagens vividas.

#### Objetivos:

- Conhecer e identificar as diferenças e semelhanças nas paisagens dos lugares de vivência expressando suas características visíveis por desenhos;
- Ler imagens identificando a presença da natureza e das ações humanas em seu cotidiano.

### *Artes Visuais*

#### Conteúdos:

- Produção de trabalhos individuais na elaboração de artes visuais, falando, ouvindo e recebendo ideias.

#### Objetivos:

- Expressar-se nas modalidades da linguagem visual do desenho de forma criativa, mesmo que não coincidente com a estética valorizada pelo professor ou pelo senso comum.

**Objetivo Educação Ambiental:** Compreender a interferência da publicidade na indução dos desejos infantis através de uma comunicação mercadológica, despertando senso crítico a respeito do consumo e adquirindo novas práticas que valorizem a reutilização ao invés da aquisição.

### **Momento 1 – Percebendo a indução para o consumo**

- Após cumprir com as atividades de rotina, o/a docente segue a aula, com uma roda de conversa em uma discussão informal, questionando se as crianças gostam de comprar, por que gostam de comprar, o que gostam de comprar, quando querem comprar algo a quem recorrem, e quando não tem dinheiro para realizar a compra o que fazem...
- Após ouvir os relatos das crianças questiona:
 

Quem decide quando vocês devem comprar algo novo?
- O objetivo da problematização é levar as crianças a refletirem sobre as práticas de compras e os estímulos para a realização das mesmas.
- Ouvir os relatos das crianças é essencial, enquanto isso o/a docente anota no quadro as respostas das crianças e direciona para o entendimento de que a decisão de compra não parte na maioria das vezes das crianças e muito menos dos pais... onde está o responsável pela indução da compra?
- Durante as discussões pode ser que as crianças não falem o nome “publicidade”, mas mencionem as propagandas da TV, o amigo que usa algo na moda, a novela... E nisso o/a professor/a faz os devidos encaminhamentos.
- O/A educador pode mencionar que tem uma dica e menciona a palavra “PUBLICIDADE” questiona se sabem o significado, mesmo que alguns alunos respondam algo coerente, é um momento propício para a pesquisa, desse modo, os alunos podem ser encaminhados ao laboratório de informática para pesquisar o significado da palavra e, no caso da falta do laboratório, podem consultar o dicionário.
- Com a resposta em mãos o/a docente pede que as crianças exponham as constatações que obtiveram e, volta a questionar:

#### Quem decide quando vocês devem comprar algo novo? A publicidade tem alguma relação?

- Sem oferecer uma resposta pronta o/a docente aguarda as respostas das crianças. Esclarece e exemplifica o significado de publicidade.
- O próximo passo será pedir que as crianças organizadas em grupos recortem de jornais e revistas exemplos de publicidade. O/A professor/a faz as intervenções devidas em cada grupo.
- A análise da pesquisa pode ser feita, inicialmente, pela interpretação da publicidade: o que pretendem vender, é útil o objeto de venda, quais os argumentos

utilizados, eles são reais... Em seguida pode iniciar o preenchimento coletivo da tabela abaixo.

<b>PÚBLICO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
MULHERES ADULTAS	
HOMENS ADULTOS	
JOVENS	
CRIANÇAS	

- Os dados da tabela podem ser trabalhados de diferentes modos, leitura e escrita dos números, cálculos simples de adição, subtração e divisão, dentro dos limites da criança.
- Em continuidade o/a docente questiona: e valor do produto? É justo? Está caro? Aguarda as respostas e, sugere como atividade para casa, que consiste em uma pesquisa, as crianças ao chegarem em casa, vão preencher a fichinha abaixo com a ajuda do pai, mãe ou outro adulto.

Valor total da renda da família: _____
Gastos com alimentação: _____
Água: _____
Luz: _____
Transporte: _____
Telefone: _____
Outros gastos: _____
Dinheiro livre: _____

### **Momento 2 – Para onde vai o dinheiro da minha casa?**

- Relembrar junto a turma a temática discutida no ultimo encontro. Pedir que comentem como foi a entrevista, quais as conclusões que obtiveram. Algumas possíveis abordagens: a família de vocês gasta muito, com que gastam mais, o que é menos importante nos gastos da família, o valor da renda é suficiente para cobrir todas as despesas? E como ficam os gastos extras de vocês? Será que os responsáveis pelas propagandas pensaram nas despesas da família de vocês? Por que eles não pensam nisso? O que eles ganham a cada produto vendido? Como os produtos são produzidos?

O que vocês fazem quando não querem mais o brinquedo, roupa ou sapato que os pais compraram?...

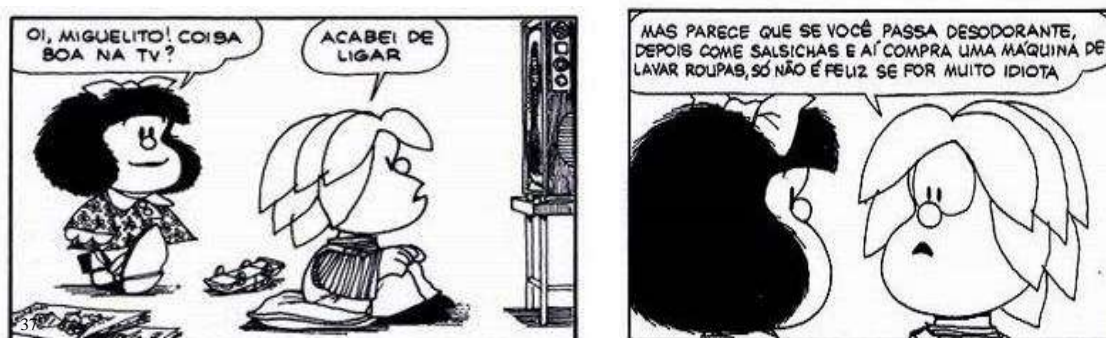
- As informações contidas nas fichas das crianças devem ser abordadas de forma que permita a conclusão por parte das crianças das reais necessidades de comprar algo que veem nas propagandas, considerando o alto custo dos mesmos em contraponto a renda familiar. Além disso, é importante que reflitam quanto o interesse econômico por trás das propagandas que movimentam muito dinheiro, o suficiente até para comprar casas para todas as crianças, água tratada, medicamentos e custear tratamento de saúde... Demonstrando a existência do contraste: enquanto os donos dos meios de produção acumulam fortunas, as famílias dos alunos ficam com menos dinheiro, em muitos casos, insuficiente para a manutenção de uma alimentação saudável ou fazer um tratamento de saúde. Enfatizar também o destino final das embalagens dos produtos, dos calçados ou mesmo dos brinquedos, quando substituídos por novos.
- Após as problematizações o/a docente reuni a turma em grupos e, solicita que representem alguns possíveis gastos das famílias com notinhas de dinheiro de papelaria (alguns livros de matemática possuem as representações das cédulas do real).

### Momento 3 – E como fica a felicidade das propagandas?

#### O que vamos fazer?

- Após os procedimentos de rotina, o/a docente relembra os assuntos abordados no último encontro, faz as considerações necessárias e, em seguida distribui a tirinha abaixo para colagem no caderno.

Figura 4: Mafalda e a Sociedade de Consumo



Fonte: Ter para ser

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://terparaser.blogspot.com.br/2009/07/mafalda-e-sociedade-de-consumo.html>> Acesso 27 mar. 2017.



- Solicita que façam a leitura da tirinha e, pode aproveitar para acompanhar a leitura das crianças.
- Questiona se entenderam o conteúdo da tirinha. O/A docente pode fazer leitura do texto em voz alta para auxiliar a compreensão das crianças que tem dificuldade com a leitura.
- Levantar alguns questionamentos: Quem são os personagens? O que vocês acham que Miguelito está assistindo? O que os comerciantes estavam divulgando? De que felicidade estavam falando? Vocês também ficam felizes quando compram algo novo? Por qual razão? E essa felicidade dura muito tempo?...
- Após os questionamentos podem trabalhar separação de sílabas das palavras do texto.
- Depois do intervalo o/a professora/a convida a turma fazer um passeio na área externa e, solicita que escolham uma paisagem e representem-na com um desenho bem bonito. O desenho deve conter todos os objetos da paisagem.
- Nessa oportunidade o/a docente aproveita para trabalhar as características de uma paisagem, como sendo formada por elementos construídos naturalmente ao longo dos anos e modificados pelos humanos, portanto composta por elementos naturais e culturais humanos. Pode utilizar o livro didático para fazer a abordagem do tema paisagem.
- De volta a sala de aula, os alunos devem ser orientados a expor em um mural os desenhos produzidos, a tarefa seguinte será identificar nas paisagens os elementos naturais e os culturais humanos... Após as discussões o/a educador propõe que identifiquem algo relacionado à publicidade, consumo e compra.
- Essa reflexão deve ser encaminhada de forma que a turma compreenda o processo final da maioria dos objetos adquiridos, isto é, tornam-se lixo.
- Discussão de solução quanto às problemáticas evidenciadas. As crianças falam sobre o que aprenderam e os problemas que identificaram e apontam algumas soluções que dentro das possibilidades devem ser correspondidas.
- Dentre as soluções o/a professor/a sugere a realização de uma “feira de troca”<sup>38</sup> organizada pela turma.

---

<sup>38</sup> Feiras de Trocas é uma iniciativa da Escola Coopen BH de Belo Horizonte, essa experiência vem sendo desenvolvida desde o ano 2008. Possibilita as crianças interessarem-se por reutilizar objetos ao invés de adquirir outros, assim como, aborda atitudes importantes como solidariedade. Disponível em:

#### **Momento 4 – Culminância da Feira**

- A feira consiste em um momento onde os alunos expõem brinquedos, roupas, calçados, objetos de origens diversas, inclusive objetos confeccionados pelos próprios alunos, e, sem aderir valores monetários esses objetos são trocados por outros do interesse do sujeito.
- Como esta proposta é indicada para crianças do 2º ano, pode ser feita uma mobilização pequena somente com a turma, se o/a docente julgar possível pode buscar parceiros em turmas diferentes e envolver toda a escola, pais e comunidade na experiência de troca, o mais aconselhável.

#### **Momento 5 – Hora da produção textual**

- Inicia-se a aula normalmente, em seguida o/a professor convida os alunos para falarem sobre a experiência, o que mais gostaram, o que aprenderam...
- Os alunos produzem um relato de experiência que poderá ser enriquecido com desenhos.
- Revisão coletiva do texto
- Os alunos compartilham os textos com a turma, em seguida fazem a exposição em um varal do pátio da escola, para que todos tenham acesso.

#### **Referências:**

ACRE. **Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo inicial:** Caderno 1. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de orientação curricular:** Orientações curriculares para o ensino fundamental - caderno 1, 2º ano. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

CONSCIÊNCIA E CONSUMO. Disponível em: <<http://conscienciaeconsumo.com.br/consumismo-infantil/atividades-na-escola-repensam-o-consumo/>> Acesso 27 mar. 2017.

TER PARA SER. Disponível em: <<http://terparaser.blogspot.com.br/2009/07/mafalda-e-sociedade-de-consumo.html>> Acesso 27 mar. 2017.

## CONHECENDO OUTROS LUGARES E MELHORANDO O LUGAR ONDE VIVO

Para o desenvolvimento desta proposta será necessário que o docente ou coordenador pedagógico da instituição de origem, neste caso, localizada na zona urbana, entre em contato com uma escola de zona rural para formar parcerias que possibilitem a realização de experiências de intercâmbio.

**Público: 3º ano do Ensino Fundamental**

**Áreas de Abrangência:**

*Língua portuguesa*

Conteúdos:

- Posicionamento crítico (com ajuda) diante da diversidade de pontos de vista;
- Valorização do diálogo na realização de atividades conjuntas, mediação de conflitos ou divergências e tomada de decisões coletivas;
- Reconhecimento da importância de apropriar-se das convenções da língua escrita;
- Formulação/ reformulação (com ajuda) de hipóteses a respeito dos padrões da escrita;
- Uso progressivo do conhecimento sobre: casos de regularidade ortográfica, ocorrências de irregularidade ortográfica no vocabulário usual, segmentação do texto por meio da pontuação;
- Reconhecimento da necessidade e da importância do uso adequado da língua escrita.

Objetivos:

- Comunicar-se pela fala em diferentes situações de interlocução em que sejam manifestados sentimentos, ideias e opiniões;
- Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre ortografia e pontuação, identificando dúvidas e resolvendo-as da melhor forma possível;
- Produzir textos de autoria dos diferentes gêneros, preocupando-se em adequá-los às diferentes situações comunicativas e torná-los coesos e coerentes.

### *Matemática*

#### Conteúdos:

- Leitura e produção de escrita de números naturais pela compreensão das características do sistema de numeração decimal;
- Análise, interpretação e resolução de situações-problema e construção, a partir delas, dos significados da adição, subtração multiplicação de divisão;
- Resolução de situações-problema que envolvem a grandeza “comprimento” utilizando estratégias pessoais.
- Interpretação de informações e de dados apresentados em tabelas simples.

#### Objetivos:

- Construir o significado do número natural a partir de suas diferentes funções no contexto social, observando as regras do sistema de numeração decimal;
- Construir os significados das operações de adição e subtração, identificando que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes;
- Utilizar procedimentos para comparar, entre si, grandezas como comprimento, massa e capacidade, utilizando estratégias pessoais e produzir desenhos ou escritas para comunicar o resultado de uma medição, não necessariamente com uso de unidades convencionais;
- Interpretar e descrever oralmente dados apresentados por meio de tabelas simples.

### *Geografia*

#### Conteúdos:

- Interação com a paisagem cultural do espaço vivido e outros distantes, indagando sobre os diferentes modos de viver, sentir, trabalhar e se divertir.
- Identificação das diferentes formas de produção do espaço: o urbano e o rural.
- Construção de registros escritos a partir de entrevistas com moradores de áreas rurais e/ou urbanas.
- Disponibilidade para participar de atividades cooperativas em trabalho de campo.
- Informações sobre o modo de vida das pessoas no espaço urbano e rural.

- Identificação das fontes de recursos naturais que abastecem nossa vida cotidiana (alimento).
- Apresentação de exposições.
- Participação em exposições orais.

Objetivos:

- Reconhecer grupos sociais e seus vínculos (afetivos, familiares, e sociais) com o lugar e a paisagem em sua comunidade.
- Reconhecer as características e os usos dos espaços públicos urbanos e rurais.
- Reconhecer algumas trocas que ocorrem no espaço vivido.
- Ler e produzir mapas simples, com ajuda do professor.
- Comunicar as conclusões dos estudos realizados por meio da produção de textos escritos, ilustrações e exposições orais, com apoio do professor.

### *Ciências Naturais*

Conteúdos:

- Estabelecimento de relações entre mudanças nos ambientes e ações dos seres humanos, outros animais e plantas, em ambientes urbanos e rurais;
- Reconhecimento de que a comida em geral vem das fazendas ou outros ambientes rurais transformados, que sofrem diferentes ações para sua formação e manutenção.

Objetivos:

- Investigar diferentes razões pelas quais o ser humano modifica os ambientes, sabendo argumentar sobre atitudes individuais e coletivas de preservação do meio ambiente.

**Objetivo Educação Ambiental:** Compreender diferentes modos de vida relacionados ao modelo de desenvolvimento econômico da região, assim como, a relação entre mão de obra, trabalho e meios de produção, de forma problematizadora, proporcionando uma reflexão crítica sobre os problemas socioambientais presentes nas zonas urbana e rural e, a relação mantida entre ambos, de modo que a partir disto, seja estudada uma solução para as problemáticas encontradas.

### **Momento 1 – Introduzindo a temática**

- A aula se inicia com uma conversa informal e retomado dos assuntos que foram abordados no ultimo encontro. O/A docente convida os alunos para fazerem a leitura da História em Quadrinho “Chico Bento em: Privilégios da cidade”, disponível no link: <http://turmadamonica.uol.com.br/historia/privilegios-da-cidade-4/> . A historinha retrata a vida de Chico Bento longe da modernidade da cidade.
- Os quadrinhos podem ser baixados do site acima e expostos pelo data show ou mesmo o/a professor/a pode providenciar uma cópia e a turma realizar leitura compartilhada do texto.
- O/A professor/a pode utilizar o texto para fazer as problematizações de costumes, sejam de forma oral ou escrita, levando os alunos a identificar o título da história, os personagens, o local onde se passaram os fatos, as razões que levam Chico Bento a não se importar com a modernidade da cidade, caracterização do lugar onde Chico Bento mora... Por que algumas palavras que Chico Bento fala parecem erradas? Estão de fato erradas?
- O/A educador/a ressalta a importância de respeitar o modo de vida e a cultura das pessoas com costumes diferentes. E questiona se alguém da turma já viajou para fora do estado e, se, nisso percebeu que a sua fala também é diferente das demais pessoas?
- Encerrando essa parte da discussão o/a docente questiona: Em que região o Chico Bento reside?
- Sem oferecer uma resposta, o/a professor/a pode enriquecer a pergunta com a exposição das imagens abaixo em cartazes ou slides, com o seguinte questionamento: Em qual desses lugares Chico Bento gostaria de morar?

**Figura 5: Imagem do centro da Cidade de Cruzeiro do Sul - AC**



39

Fonte: TRIPEI

**Figura 6: Imagem de um trabalhador cultivando a plantação.**



40

Fonte: Clicrbs

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.tripei.com.br/conheca-a-cidade-de-cruzeiro-do-sul-no-acre-ac/>> Acesso 21 mar. 2017.

- O/A Professor/a questiona qual dessas imagens é mais parecida com o lugar onde os alunos moram? E ainda, se a turma conhece lugares como os das imagens. Se já visitaram ou conhecem alguém, que assim como Chico Bento, mora em outra região.
- Surgirão muitas respostas e, nesse momento o/a docente se encarregará de fazer as devidas conduções para chegar na divisão da região em urbana e rural.
- O/A docente fala sobre a temática de estudo e relata que gostaria muito que conhecessem juntos a região rural. E pergunta: O que vocês sugerem que façamos.
- Após aguardar as inúmeras respostas, comunica a turma que já entrou em contato com uma/um professor/a de uma escola da outra região e, que em alguns dias a turma poderá fazer uma visita a essa escola. Mas que nesse primeiro momento, o passo inicial será tomado a partir da produção de uma carta que será entregue para os alunos da outra escola, nessa carta os alunos deverão contar como é a vida, a alimentação (café da manhã, lanche e jantar), o trabalho que seus pais desenvolvem, as brincadeiras que realizam, a organização da escola, as doenças que costumam adquirir, as dificuldades que enfrentam no dia a dia... Essas cartas serão entregues para os alunos da outra escola que também vão contar a vida deles em resposta a correspondência.
- Logo, o/a professor/a demonstra a estrutura de uma carta, pode usar o livro didático para auxiliar nessa discussão... em seguida eles iniciam a escrita.
- Recolhe todas as cartas informando que na próxima aula trará as respostas.

## **Momento 2 – Conhecendo o que dizem os alunos da outra região**

- O/A professor/a inicia a aula pedindo que a turma relembre o assunto que trataram no último encontro. Certamente os alunos vão mencionar de imediato que elaboraram a carta para o amiguinho secreto de outra escola, a tarefa do/a docente será usar questionamentos que propiciem a retomada desejada da aula anterior, enfatizando as regiões urbana e rural.
- Antes de distribuir as respostas das correspondências o/a docente informa aos alunos que deverão analisar as cartinhas recebidas procurando identificar nos relatos as atividades do dia a dia dos colegas desconhecidos, que se diferem das deles e o que mais chamou a atenção de forma negativa ou positiva.

---

<sup>40</sup> Disponível em: < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2015/06/projeto-preve-volta-da-delimitacao-de-zona-rural-em-porto-alegre-4783141.html> > Acesso 21 mar 2017.

- O/A professor/a deverá organizar as informações no quadro, conforme a tabela abaixo e instigar a discussão da turma, levando os alunos a perceberem o que é característico das zonas urbana e rural e, os diferentes modos de vida implicados pela natureza de cada região.

Alimentação	Trabalho	Doenças comuns	Brincadeiras	Escola	Dificuldades
-------------	----------	----------------	--------------	--------	--------------

- No item alimentação pode ser ressaltado alguns alimentos que saem direto da lavoura fresquinho, enfatizando que alguns desses alimentos podem ser cultivados também na zona urbana. No que se refere ao trabalho pode ser enfatizado algumas questões como a produção da farinha, do feijão itens vendidos no mercado com preço elevado, no entanto, não torna o produtor rico, quais as razões disso acontecer, se o leite de vaca, por exemplo, é fruto do trabalho rural, quais as razões que tornam seu valor elevado quando estão nas prateleiras dos supermercados, o que está por trás dessas diferenças. Condizente as doenças quais as evidenciadas, há diferença com as que eles adquirem na zona urbana, e, a Dengue, ela foi citada, quais as razões dos poucos casos de Dengue na zona rural, e, registros de malária, porque eles sofrem tanto com a malária, as causas, sintomas, providências que podem ser realizadas... As brincadeiras são diferentes, qual a melhor brincadeira. O que é diferente entre as duas escolas... As dificuldades deles são as mesmas que a dos alunos da zona urbana, o que a turma pode fazer para ajudá-los no dia da visita (combinar algo a ajuda).
- Como atividade para casa o/a professor/a solicita que os alunos fotografem a paisagem vista na frente das casas dos mesmos e de outros lugares do seu bairro, as imagens devem trazer para a aula seguinte, quem não tem celular para fotografar pode produzir um desenho bem bonito.

### **Momento 3 – Investigando o meu bairro**

- O/A professor/a retoma a aula anterior procurando enfatizar as diferenças que os alunos constataram nos modos de vida deles e das crianças da outra região.
- De posse de um painel confeccionado com TNT ou outro material o/a professor/a solicita que os alunos apresentem a imagem que produziram e fixem-nas no mural. Em grupos pequenos solicita que visualizem as imagens de forma minuciosa procurando identificar algum problema.



- Pedir que os alunos registrem no quadro os problemas identificados.
- Após esse processo o/a professor/a encaminha a participação dos alunos através de questionamentos: os bairros que vocês moram possuem muitos problemas? Vocês gostam de morar lá? Será que existem outros problemas? ... por meio de questionamentos o/a professor/a deve encaminhar a discussão de modo que os alunos cheguem a conclusão que o problema não é unicamente o lixo ou a poluição, mas também a violência, a falta de emprego, de saúde pública ...
- Após alcançar a resposta desejada o/a professor/a pergunta “O que podemos fazer para mudar isso?”, “será que na zona rural também existem esses mesmos problemas?”.
- Aguardar as repostas e levar em consideração as contribuições dos alunos para solução, informando que terão mais tempo para refletirem quanto a solução.
- Desse modo, a tarefa será refletir sobre os problemas presentes nos bairros onde vivem, questionando qual a origem dos mesmos... podem conversar com os pais ou vizinhos sobre o assunto.

#### **Momento 4 – Discutindo os meus problemas urbanos**

- Sem grandes questionamentos o/a docente inicia a aula com a pergunta exposta no quadro:

##### De onde vem o teu problema?

- Cada aluno é convidado a expor a sua conclusão. As razões apontadas serão registradas no quadro pelo/a professor/a, que é o responsável pelas intervenções, e a inclusão de questionamentos que levem os alunos a entender alguns interesses por trás dos problemas que vivenciam no local onde moram. Como por exemplo: Imaginemos que um aluno aponta como problema o comércio de drogas e a causa sendo o vizinho que é traficante... O/A docente sabe que o vizinho traficante não é o único culpado, então questiona: E se tivesse o traficante mas, não tivesse o usuário de droga ou se a polícia prender esse traficante o problema vai acabar? As crianças devem reconhecer por exemplo, que há razões para o jovem entrar no mundo das drogas, assim como que há formas de punição para quem pratica a venda de entorpecentes. O que pode ser feito para ajudar o sujeito que consome drogas... ou mesmo o que podemos fazer para nunca consumir drogas... o/a docente instiga os questionamentos para que cheguem a conclusão de que o melhor é não existir usuários de drogas.

- O docente questiona:

O que está sendo feito pelos órgãos públicos? Vamos perguntar para o Ministério Público?

- Juntos decidem uma forma de chegar até o promotor, pode ser por ofício ou convite para que vá até a escola (dependendo do que decidirem, o/a professor/a terá que explicar a função e estrutura do documento).
- Enfatizamos que os promotores da nossa cidade são bem prestativos e, envolvidos nas causas sociais, certamente, terão gosto em ajudar.
- Dependendo da decisão tomada a turma poderá ter um encontro a mais, com a presença do promotor, onde vão pedir a intensificação de ações voltadas para o combate a droga.

**Momento 5 - Construindo mais informações sobre a escola de outra região**

- Retomada do conteúdo da aula anterior, caso a comunicação tenha sido por ofício, o/a professor/a pode chamar um dos alunos para fazer a leitura do documento originado pelo Ministério Público... Esse documento vai estimular a participação social dos alunos, tendo em vista que vão perceber que mesmo sendo crianças eles tem voz dentro da sociedade, podendo dentro de qualquer circunstância buscar melhoria. Caso tenha ocorrido uma visita do promotor é só retomar a discussão. Em ambos os casos, os alunos poderão senti-se úteis dentro da sociedade.
- Essa aula será dedicada à exploração de algumas questões referentes a escola que será visitada, enfatizando assuntos matemáticos. Para, tanto o/a professor/a distribui para a turma o texto impresso ou pode anotá-lo no quadro. Com os alunos organizados em duplas, anuncia que o texto traz algumas informações da escola que vão visitar.

Olá profa. Sabrina

A escola Lima Verde, está localizada 30 km do perímetro urbano da cidade de Cruzeiro do Sul-AC, é fácil de localizá-la, quando tiver percorrido cerca 18 km na estrada encontrará um posto de gasolina, passando do posto vire a esquerda, é a única escola da rua. Ela foi criada no ano de 1.999, atualmente possui 120 alunos matriculados, distribuídos nos turnos da manhã tarde. A cada semestre a escola realiza projetos educativos que envolvem questões cotidianas das crianças matriculadas, na oportunidade é realizada a venda de alimentos, assim arrecadamos dinheiro para ajudar a escola, no ultimo projeto foram arrecadados R\$ 300,00, com esse dinheiro compramos 2 ventiladores.

Vocês serão todos bem vindos.

Até mais,

Prof. Helena.

- O texto permite exploração de diferentes formas e pode ser adaptado para a realidade da escola. Itens a ser observados com perguntas elaboradas pelo/a professor/a no quadro: gênero, conversão de km em metros, semestre em meses, leitura e escrita dos números, antecessor e sucessor, adição, subtração, multiplicação, divisão, leitura de datas e da moeda corrente ....
- Seguir a aula informando que no próximo encontro farão o passeio investigativo até a escola do amigo secreto, portanto é necessário traçar alguns pontos importantes para serem observados... questionar sugestões dos alunos. Caso as sugestões não contemplem o objetivo do passeio – conhecer e caracterizar as áreas urbana e rural, com base em um olhar crítico, reconhecendo a predominância ou não problemas socioambientais nas realidades distintas -, o/a professora encaminha a discussão para que os pontos de observação contemplem questões socioambientais, como: organização da escola; o lanche que costuma ser servido; a origem dos alimentos que os alunos consomem em casa; a forma como seus pais trabalham e de que forma ajudam; quando adoecem onde buscam auxílio; onde e do quê costumam brincar; existem problemas no lugar onde moram, há rios nas proximidades, quais os cuidados dispensados, as questões de desmatamento é uma preocupação, tratamento dado ao lixo ...
- Nesta data os alunos devem levar para casa um comunicado solicitando a autorização dos responsáveis para que os se ausentem da escola. O convite pode ser estendido para a participação de um representante dos pais, considerando a impossibilidade e levar todos.

### **Momento 6 – Trocando mais experiências**

- Esclarecer para a turma os cuidados necessários e a importância da investigação que vão fazer onde devem investigar junto às crianças os pontos selecionados na aula anterior. Sugerimos a adaptação ficha abaixo:

### Ficha do investigador

**Objetivo:** Conhecer e caracterizar as áreas urbana e rural, com base em um olhar crítico, reconhecendo a predominância de questões socioambientais nas realidades distintas.

**Nome dos componentes do grupo:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Local de visita:** \_\_\_\_\_

**Distância que vão percorrer:** \_\_\_\_\_

**Mapa do percurso:**

**As mudanças na paisagem:**

**Curiosidades:**

**Aspectos importantes a serem observados no local:**

O que você percebe ao ver a escola?

O que costuma ser servido como lanche?

De onde vem a água que é consumida?

Qual a origem dos alimentos que são servidos na casa dos alunos?

Qual a ocupação dos pais dos alunos?

Ajudam os pais nos afazeres? De que forma?

Quando adoecem onde buscam auxílio?

Há rios, igarapés na proximidade? É possível visualizar? A comunidade tem algum tipo de preocupação com a manutenção dos rios?

O que acham do desmatamento?

Onde jogam o lixo que produzem em casa e na escola?

Do que mais gostam de brincar?

- Após a organização de grupos e distribuição das fichas o/a professor/a e ajudantes iniciam o passeio...
- Esse passeio é uma excelente oportunidade para o/a professor/a abordar questões referentes a diferentes paisagens, relevo, solo...
- Além dos pontos de observação determinados é importante pedir que alunos observem a presença ou não dos problemas que identificaram nos bairros deles, a organização das casas, a presença de escolas ou postos de saúde durante o percurso.
- Ao chegar na escola os alunos devem iniciar a pesquisa, além de responder os questionamentos dos novos colegas, que certamente estarão ansiosos pela visita. É

interessante que se juntem com o colega secreto que possibilitou a troca de correspondência.

- Após finalizar a etapa os alunos retornam a sua escola de origem.

### **Momento 7 – Explorando os dados colhidos**

- O/A professor/a inicia a aula conversando com a turma sobre as experiências vividas na atividade de investigação e enfatiza que o próximo passo será analisar as informações que possuem.
- Como não temos os dados, recomendamos que esta etapa seja realizada de forma coletiva... o/a educador deve enfatizar os problemas socioambientais percebidos durante a visita. É imprescindível comparar a existência desses problemas nas duas regiões, quais são mais graves... as alternativas possíveis ... De que forma a turma pode ajudar a outra escola mediante as dificuldades que foram diagnosticadas...
- É indispensável pensar em uma solução: imaginemos que eles identificaram que a escola está sem merenda escolar... podem entrar em contato com a Secretaria de Educação por meio de um documento, nisso o/a educador/a explica a função desse órgão.
- Convidar os pais para conhecerem os trabalhos que as crianças desenvolveram.

### **Momento 8 – Compartilhando com os pais.**

- Na presença dos pais, o/a professor agradece a participação dos mesmos e, convida os alunos para relatarem as descobertas e providências que fizeram nas últimas aulas. A presença da família nessas situações é de suma importância, uma vez que há culturas diferentes entre a escola e a família, e essas ações possibilita uma conversação melhor entre essas culturas.

### **REFERÊNCIAS:**

ACRE. **Cadernos de orientação curricular:** Orientações curriculares para o ensino fundamental - caderno 1, 3º ano. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

CLICRBS. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2015/06/projeto-preve-volta-da-delimitacao-de-zona-rural-em-porto-alegre-4783141.html>> Acesso 21 mar 2017.

TRYPEI. Disponível em: <[http://www.trypei.com.br/conheca -a-cidade-de-cruzeiro-do-sul-no-acre-ac/](http://www.trypei.com.br/conheca-a-cidade-de-cruzeiro-do-sul-no-acre-ac/)> Acesso 21 mar. 2017.

TURMA DA MÔNICA. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/historia/privilegios-da-cidade-4/>. Acesso: 24 mar. 2017.

## UM ESTUDO DE CASO DO RIO JURUÁ

### **Público indicado: 4º ano do Ensino Fundamental**

#### *Língua Portuguesa*

##### Conteúdo:

- Valorização da eficiência da linguagem do grupo social na comunicação cotidiana;
- Comparação de diferentes opiniões e informações veiculadas em textos orais (com ajuda);
- Posicionamento crítico diante da diversidade de pontos de vista;
- Uso progressivo do conhecimento sobre: casos de regularidade ortográfica, ocorrências de irregularidade ortográfica no vocabulário usual, regras de acentuação, casos mais gerais de concordância nominal e verbal, marcas de segmentação do texto;

##### Objetivos:

- Comunicar-se pela fala espontânea em diferentes situações de interlocução em que sejam manifestados sentimentos, ideias e opiniões; relatadas experiências cotidianas e outros acontecimentos; formulados convites, pedidos, propostas ou respostas a eles; negociados acordos; elaboradas conclusões sobre questões levantadas em discussões coletivas ou suscitadas por fontes diversas de informação;
- Utilizar a linguagem oral de modo planejado em situações relativas à exposição de conhecimentos sobre temas em estudo;
- Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre aspectos convencionais (ortografia, acentuação, concordância, pontuação), recorrendo diferentes fontes de consulta indicadas pelo professor.

#### *Geografia*

##### Conteúdos:

- Observação indireta de ilustrações e fotografias de ambientes transformados, reconhecendo e relacionando seus componentes do meio biótico e os elementos do meio físico.
- Participação em preparação de trabalho de campo para levantamento de informações sobre as manifestações da natureza;

Objetivos:

- Reconhecer na paisagem local e no lugar onde vivem as diferentes manifestações da natureza;
- Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vive, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na conservação da natureza.
- Reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem.

*Ciências Naturais*

Conteúdos:

- Reconhecimento do saneamento básico como técnica que contribui para a qualidade de vida e a preservação do meio ambiente;
- Formular questões sobre fotografias, observações diretas, textos narrativos descritivos ou experimentos realizados;
- Organização de registros de observação e investigação, em forma de desenhos informativos com crescente detalhamento, sequências de desenhos com legendas e textos.

Objetivos:

- Identificar relações entre água, solo, seres vivos e calor, considerando as ações humanas e valorizando a preservação ambiental.
- Comunicar de modo oral, escrito e através de desenhos ou outras representações gráficas, as perguntas, suposições, dados e conclusões, bem como, valorizando as diferentes observações dos colegas e utilizando as informações obtidas para justificar ideias e registros.

**Objetivo Educação Ambiental:** Conhecer de forma investigativa os riscos originados da contaminação da água do Rio Juruá dando relevância para os diferentes modos contaminação e os grupos sociais atingidos pela falta de saneamento básico na região, instigando o despertar do olhar crítico na exploração de uma situação-problema e na busca por soluções, como integrante uma sociedade democrática.

**Momento 1 – Problematização do tema**



- Comunicar para a turma que estão iniciando uma atividade muito importante e que se prolongará por cerca de 10 encontros (podendo se estender). Apresentar para eles o diário de bordo (caderno, a escola pode ceder) onde terão que registrar as experiências que vão viver no decorrer do projeto. Enfatizar que sempre devem ter em mãos o diário de bordo e que em casa podem enfeitá-lo como desejarem.
- Levantar o seguinte questionamento:

<b>PARA ONDE VAI O TEU COCÔ?</b>
----------------------------------

- O questionamento pode ser exposto em um cartaz ou no quadro. É importante que o docente guarde as respostas dos alunos.
- Após a discussão, sugerir aos alunos que investiguem o trajeto do “cocô” dos mesmos e também, dos funcionários e usuários dos grandes comércios localizados no centro da cidade.

**- COMO?**

- O aluno deverá produzir individualmente um mapa que represente o trajeto do “cocô” de sua família, posteriormente, com os alunos organizados em grupos, fazer o mesmo procedimento nos comércios do centro da cidade.
- Socializar os mapas dos alunos que deverão estar expostos em um varal;
- Permitir que cada aluno exponha sua conclusão referente a investigação do trajeto do cocô. Exemplos de alguns questionamentos: Vocês descobriram algo novo? Na casa de vocês qual o trajeto do cocô? E nos grandes comércios da cidade? Vocês sabiam que a rede de esgoto do centro da cidade, não faz nenhum tratamento dos dejetos, antes que sejam despejados no rio? Os comerciantes falaram isso para vocês? De quem é a responsabilidade? Alguém na turma mora perto de algum córrego? Já viram os esgotos a céu aberto que despejam os dejetos no córrego?
- Sempre lembra-los do diário de bordo no momento.

**Momento 2 – Com a mão na massa**

- Lembrá-los de ter sempre em mãos o diário de bordo.
- Convidar os alunos a fazer um passeio nas margens do Rio Juruá. Chegando ao local solicitar que fotografem tudo o que chamar a atenção deles e ainda conversem com os moradores, fazendo algumas perguntas como “Faz tempo que vocês moram aqui? ”, “De onde vocês tiram a água do consumo de vocês? ”, “Onde ficam situados

os banheiros de vocês? ”, “Como foram construídos? ”, “Vocês têm o serviço de coleta de lixo? ”, “Onde depositam o lixo? ”, “No período invernososo até onde a água do rio chega?”, “Pode o nome de até três doenças que você adquiriu.” e outras que surgirem no momento. As respostas e outras curiosidades registrar no diário de bordo.

- De volta para a escola pedir que os alunos, com base nas respostas dos moradores façam uma reflexão sobre o passeio e listem três coisas que mais chamou a atenção deles e que podem ser demonstradas pelas imagens das fotografias que tiraram (levar para a próxima aula as três fotografias que expressem as situações que identificaram).

### **Momento 3 – Organizando os erros**

- Lembrar do diário de bordo, escolher um aluno para relatar como está registrando os fatos.
- Conversar com a turma sobre o passeio da última aula. Socializar as respostas da entrevista, expor as fotos selecionadas pelos alunos e, pedir que individualmente comentem as escolhas da fotografia.
- Discutir as conclusões das entrevistas. Cruzando as doenças mais recorrentes, o tratamento do lixo e o comportamento da água no período invernososo.
- Quando se referir a elevação do rio no período invernososo o/a professor/a aproveita a oportunidade para falar sobre as estações do ano e o comportamento do rio em cada uma delas.
- Pedir que os alunos façam as análises das fotos e procurem identificar objetos que estão no lugar errado ou algo que contribua para o mal-estar daquele ambiente fotografado.
- O professor deve fazer as devidas intervenções para que os alunos percebam que a falta de banheiros adequados e de reservatório de lixo, é prejudicial para a saúde do rio, dos moradores e do solo.
- Quanto a questão do lixo é essencial que o/a professor/a leve os alunos a perceberem as nossas ações que contribuem para o acúmulo de lixo, os produtos que consumimos sem necessidade, os grandes beneficiados com esse processo e o que representamos nesse jogo de interesse capitalista.
- Questionar de quem é a responsabilidade de fazer saneamento básico, demonstrar os exemplos dos igarapés espalhados pela cidade e que deságuam no rio...

os alunos mais do que ninguém sabem que esses igarapés são usados para escoamento de esgoto doméstico. Quem são os responsáveis são os governantes ou é uma responsabilidade conjunta.

- Enriquecer os resultados com o estudo do texto “Saneamento Básico” disponível em <<http://escolakids.uol.com.br/saneamento-basico.htm>>.
- Enfatizar a importância de registrar a aula no diário de bordo.

#### **Momento 4 – Percebendo o que os meus olhos não veem sozinhos**

- Lembrá-los de ter sempre em mãos o diário de bordo e fazer a retomada da última experiência que tiveram.
- Fazer a análise da água do Rio Juruá por meio de experimento.

- COMO?

- Experiência do microscópio caseiro com gota de água e laser:

Material necessário: 1 seringa, 1 caneta a laser, 2 copos para apoiar a seringa.

1º passo: injetar na seringa a água do rio, deixando uma gotinha saindo da seringa, com cuidado para não cair.

2º passo: escolher uma parede clara e lisa.

3º passo: posicionar a seringa para baixo apoiada nos dois copos.

4º passo: ajustar a caneta com o laser direcionado para a gotinha de água.

Conclusão: será possível visualizar seres vivos microscópicos contidos na gotinha de água.

- No caso de dúvidas acessar o vídeo disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=7HAdiWkltvANa>>.
- Por fim, o professor solicita ao aluno o registro em forma de desenho do que foi possível visualizar na gota de água a partir do experimento, assim como, a produção de um pequeno texto em resposta à pergunta “O que está se movimentando na água?”.
- Os alunos devem fazer a exposição do desenho e da produção textual.
- Enfatizar os registros da conclusão e demais anotações no diário de bordo.

#### **Momento 5 – Sabendo mais sobre os seres estranhos vistos na água**

- Ceder alguns minutos para que façam a leitura do diário de bordo e reflitam sobre as descobertas construídas.
- Análise laboratorial da água.

- COMO?

- O professor retoma com os alunos o experimento realizado na aula anterior. Permite que os alunos dialoguem sobre o que viram e quais dúvidas e curiosidades surgiram.
- Listar as principais dúvidas em um cartaz (riscar a dúvida do cartaz a cada momento que ela for sanada, o que poderá acontecer até o final da proposta didática).
- Convidar a turma para visitar um laboratório e fazer a análise da água do Rio Juruá.
- Levar os alunos até um laboratório, onde um técnico na presença dos alunos realize a análise da amostra de água do Rio Juruá, e identifique a microbiota encontrada na água. (não sendo possível o/a professor/a só encaminha a amostra de água para um laboratório e trabalha com o resultado impresso da análise).
- Os alunos devem anotar os nomes dos microrganismos encontrados na água.
- O docente deve solicitar que os alunos acompanhados de um responsável, procurem a Unidade de Saúde do seu bairro para que em uma conversa com o seu médico, identifiquem as doenças que os microrganismos presentes na água podem causar e de onde se originam esses seres.
- Lembrar o registro do momento no diário de bordo.

#### **Momento 6 – Conversando mais sobre os microrganismos da água**

- É sempre bom enfatizar a importância do diário de bordo.
- Conversar sobre a visita ao laboratório e socializar os resultados das pesquisas a partir da seguinte pergunta:

**A água do Rio Juruá está contaminada? Por quê?**

- Certamente os alunos vão se manifestar para falar sobre a conclusão que obtiveram, nesse momento o professor permite que a discussão flua fazendo as intervenções necessárias, de modo que os diálogos façam relação com todo o processo didático ocorrido até o momento, incluindo as doenças apontadas pelos médicos no ato da entrevista.
- O/A solicita a turma que busquem em suas anotações as doenças que os moradores afirmaram ter adquirido e, comparar com as causadas pelos microrganismos da água.

- Fazer o estudo coletivo do texto “Água não tratada é porta aberta para várias doenças” disponível no endereço eletrônico: <[http://www.copasa.com.br/media2/PesquisaEscolar/COPASA\\_Doen%C3%A7as.pdf](http://www.copasa.com.br/media2/PesquisaEscolar/COPASA_Doen%C3%A7as.pdf)>. O texto trata das principais doenças de veiculação hídricas.
- Fora da escola os alunos deverão entrevistar pessoas mais velhas e questioná-las se conhecem as doenças citadas no texto e como fazem para tratá-las.

### **Momento 7 – Da medicina popular aos animais que vivem no rio e os que vivem do rio**

- Ceder alguns minutos para a leitura dos registros no diário de bordo... pedir que identifiquem alguma conclusão ou hipótese que reconstruíram durante os encontros.
- O professor retoma a aula conversando com a turma sobre a entrevista que realizaram fora da escola. Sortear alguns alunos para apresentarem oralmente a entrevista.
- O professor anota no quadro as principais informações trazidas pelos alunos.
- Finaliza a discussão com o apanhado geral das informações apontadas enfatizando a importância do conhecimento medicina popular.
- Em continuidade o professor faz a seguinte pergunta para a turma:

<b>Quem são os seres vivos afetados pela contaminação das águas do rio?</b>
---

- Espera-se que os alunos recordem não só dos homens, mas também os seres vivos que habitam no rio, para tanto o professor encaminha a discussão para o rumo desejado.
- Após a discussão, pedir que os alunos produzam um texto do gênero que preferirem, no qual será desafiado a se imaginar um peixe vivendo na água do Rio Juruá ou se imaginar o pescador que tira o sustento das águas do rio.

### **8º momento – Conversando com o profissional**

- Lembrar a turma de ter em mãos o diário de bordo e a importância das anotações.
- O professor faz uma breve conversa junto aos alunos sobre os microrganismos contidos na água e informa que para a presente aula terão a participação de uma

pessoa que foi convidada para falar um pouquinho sobre as ocorrências das doenças citadas no “6º momento”.

- Conversa com o (a) enfermeiro (a) coordenador (a) de vigilância epidemiológica do município sobre as doenças que ficam em evidência principalmente no período das enchentes do rio, enfatizar como é o trabalho dos profissionais da coordenação para impedir a proliferação dessas doenças, além disso, expor medidas preventivas.
- Os alunos devem ser orientados a fazer questionamentos, tendo em vista que já possuem uma base de informações acerca da temática estudada.
- Ao final o professor solicita que os alunos produzam desenhos dos microrganismos estudados.
- Cada aluno apresenta seu desenho em seguida fixa-o no varal onde já estarão exposto as outras atividades.

#### **Momento 9 – Botando a boca no trombone**

- O professor inicia o encontro questionando “Qual o problema que eles identificaram durante as aulas” e “Quais as consequências”. Ceder alguns minutos para a busca no diário de bordo.
- Retoma a importância do saneamento básico, da preservação das águas do rio, assim como da proliferação de doenças hídricas.
- O professor questiona junto a todos às providências que podem ser tomadas para evitar a poluição do rio, a contaminação de doenças hídricas, além de ajudar os peixes a viver em lugar mais limpo.
- Após a discussão o professor sugere além das alternativas dos alunos a produção de uma carta coletiva destinada ao prefeito e aos vereadores da cidade relatando a situação de contaminação do rio e reivindicando providências quanto à elaboração do Plano Municipal de Saneamento Básico, sobre este, o professor ressalta que é um documento importante e que a prefeitura do município está em processo de construção, sem pressa por finalizar... e outras...
- Levar os alunos para o laboratório de informática e permitir que acessem suas redes sociais do computador da escola ou do celular para a postagem de uma publicação alertando a todos quanto a triste situação de contaminação em que o rio da cidade se

encontra. Os alunos terão o desafio de atingir um grande número de compartilhamento e curtidas nas publicações.

- Convidar os pais para a próxima aula.

#### **Momento 10 - Compartilhando a experiência com os pais e comunidade**

- Realizar uma feira com todo o material produzido, mapas, desenhos, produção textual, diário de bordo...
- Os alunos terão a responsabilidade de apresentar para os pais e demais visitas os problemas que identificaram e as possibilidades de superação, além das iniciativas que já tiveram.
- Convidar para o evento a comunidade escolar, curso de pedagogia, prefeitura, câmara de vereadores, imprensa... etc.

#### **REFERÊNCIAS:**

ACRE. **Cadernos de orientação curricular:** Orientações curriculares para o ensino fundamental - caderno 1, 4º ano. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

COPASA. Disponível em: <[http://www.copasa.com.br/media2/PesquisaEscolar/COPASA\\_Doencas.pdf](http://www.copasa.com.br/media2/PesquisaEscolar/COPASA_Doencas.pdf)> Acesso 5 nov. 2016.

ESCOLA KIDS. Disponível em: <<http://escolakids.uol.com.br/saneamento-basico.htm>>. Acesso 5 nov. 2016.

MANUEL DO MUNDO. Microscópio caseiro com laser (experiência de Física e Biologia) - Homemade microscope. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7HAdiWkltvA>> Acesso 5 nov. 2016.

## DISCUTINDO A VIOLÊNCIA SOB UM OLHAR INTERDISCIPLINAR

**Público alvo: 5º anos do Ensino Fundamental**

### **Áreas de Abrangência:**

#### *Geografia*

##### Conteúdo:

- Noções de mapas como representação do espaço;
- Utilização de mapas como texto informativo para localizar e descrever objetos e fenômenos Leitura e interpretação de mapas;
- Conhecimento das divisões regional do Brasil.
- Reconhecimento dos procedimentos de pesquisa.
- Tratamento de dados de pesquisa.

##### Objetivos:

- Reconhecer o significado da cartografia como uma forma de linguagem que dá identidade a geografia, mostrando que a mesma se apresenta como uma forma de leitura e de registro da especialidade dos fatos do seu cotidiano.
- Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
- Desenvolver espírito de pesquisa.

#### *História*

##### Conteúdo:

- Discussão sobre normas e regras de convivência na sala de aula, na escola, na localidade etc;
- Informações sobre regras e leis de convivência na sociedade onde mora e na sociedade brasileira.

##### Objetivo:

- Relacionar as normas e regras de convívio na sala de aula, na escola, no local onde moram, com leis e normas gerais da sociedade.



### *Matemática*

- Conteúdo:
- Reconhecimento de que os números naturais são insuficientes para resolver determinados problemas;
- Reconhecimento e utilização de números racionais no contexto diário, identificando sua representação decimal, sua leitura escrita;
- Análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais e racionais.
- Objetivos:
- Compreender o significado do número racional, reconhecendo, representando e utilizando-os no contexto diário identificando suas representações, sua leitura e escrita, seus diferentes significados em situações-problemas.
- Resolver problemas consolidando alguns significados das operações fundamentais e construindo novos, em situações que envolvam números naturais e, em alguns casos números racionais na forma decimal.

### *Língua portuguesa*

#### Conteúdos:

- Utilização de formas de organização discursivas próprias da: descrição, argumentação.
- Valorização da escrita como recurso de organização e estudo.
- Valorização do domínio dos vários usos da fala, dos mais coloquiais aos mais formais.

#### Objetivos:

- Produzir texto de autoria, coesos, coerentes correspondente ao gênero selecionado.
- Produzir, de modo autônomo, textos de apoio à fala planejada e adequados às necessidades de estudos em diferentes áreas de conhecimento.
- Utilizar a linguagem oral de modo planejado em situações que favoreçam o progressivo domínio de registros formais.

**Objetivo Educação Ambiental:** Depreender a partir de uma experiência investigativa os diferentes tipos de violência presentes nos bairros onde os alunos moram, assim como na escola a que pertencem, reconhecendo que a violência é um fator de risco que impede o bem estar comum de todos e que para tanto é necessário tolerância, solidariedade e respeito as leis.

### **Momento 1 – Iniciando as discussões.**

- O/A professor/a inicia a aula com a seguinte problematização:

Você já sofreu violência?

- Enquanto aceita as respostas dos alunos o/a professor/a deve encaminha a discussão de modo que identifique quais os tipos de violência são citadas pelos alunos, se preferir pode anotar no quadro.
- Ao término da discussão inicial o/a professor/a pergunta quem gosta de ler Histórias em Quadrinho - HQ e, ao tempo em que anuncia que trouxe uma história bem legal da Turma da Mônica, com o título “Trabalho infantil, nem de brincadeira”. Nesse momento o/a docente organiza a turma e duplas ou grupos maiores para facilitar a leitura do texto... o objetivo será encontrar indícios de violência dentro da HQ.
- Essa revista pode ser acessada pelo link: <<http://turmadamonica.uol.com.br/historia/turma-da-monica-trabalho-infantil-nem-de-brincadeira-2/>>. Caso a escola possua data-show pode ser reprojetaada pelo aparelho, se não for possível a escola pode imprimir algumas vias e, se mesmo assim não for possível, pode ainda imprimir só uma via e a leitura ser realizada coletivamente em voz alta pelos componentes das duplas formadas.
- A partir da leitura o/a os alunos vão relatar os acontecimentos de violência no texto... é importante o/a educador/a enfatizar que o trabalho infantil é um tipo de violência doméstica e, ocorre quando as crianças são obrigadas a trabalhar para contribuir com o sustento da família. Essa discussão deve ser ampliada incluindo aspectos que envolvam a razão que levam as crianças a trabalhar, sendo que a obrigação do sustento da família é dos pais, possibilita abordar o desemprego e os agentes responsáveis pela oferta do emprego. Permite ainda, que as crianças reflitam quanto o que elas podem fazer para ajudar o coleguinha que se encontra em situações semelhantes a do menino da HQ.

- Encerrada essa discussão o/a professor/a solicita aos alunos ainda em grupos que localizem no texto palavras que estão escritas de forma indevida, como destacada na tirinha:

Figura 7 – Trecho da História em Quadrinho Trabalho infantil, nem de brincadeira.



Fonte: Turma da Mônica.

- Introduzem assim, os apontamentos sobre a linguagem coloquial e formal.
- Em continuidade o/a professor/a pode fazer uso do livro do aluno.

## Momento 2 – Medindo a violência

- O/A docente instiga na lembrança da turma a abordagem da aula anterior, encaminhando os relatos para a violência, no caso o trabalho infantil e a linguagem coloquial e formal.
- Após ouvir a turma o/a professor/a informa que o Brasil é um país marcado por ondas de violência de diferentes naturezas, a destacar os homicídios (questionar se a turma sabe do que se trata). Em seguida exibi em cartaz, slides ou mesmo em folhas impressas para que fixem no caderno o seguinte mapa:

Figura 8- Variação em % das taxas de homicídios nas unidades federativas – Brasil, 2004 a 2014.



Fonte: Atlas da Violência 2016.

<sup>41</sup> Disponível em: <: <http://turmadamonica.uol.com.br/historia/turma-da-monica-trabalho-infantil-nem-de-brincadeira-2/>> Acesso 22 mar. 2017.

- É importante introduzir nesse momento algumas problematizações a respeito do mapa: Vocês conhecem esse mapa? O Brasil possui quantos estados/unidades de federação? Onde nós moramos? Alguém quer identificar os estados brasileiros/unidades de federação?... Qual o assunto do mapa ou o que ele está representando? O que significa as diferentes cores no mapa? Quais os estados com maior número de homicídios? Ficam localizados em qual região? Como está o nosso estado?... O/a professor/a pode explorar o mapa nas formas que julgar possíveis.
- O/a professor/a encaminha a discussão sempre possibilitando a dialogicidade e considerando os argumentos da turma.
- Em seguida informa que os dados numéricos podem ser representados na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Número de homicídios por Unidade da Federação - Brasil, 2004 a 2014**

	Número de Homicídios										
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	48.909	48.136	49.704	48.219	50.659	52.043	53.016	52.807	57.045	57.396	59.627
Acre	115	126	155	135	133	152	165	168	209	241	232
Alagoas	1.034	1.211	1.619	1.840	1.887	1.872	2.086	2.268	2.046	2.162	2.093
Amapá	173	196	203	173	211	191	258	208	251	219	247
Amazonas	523	598	697	711	827	915	1.076	1.289	1.317	1.183	1.226
Bahia	2.256	2.890	3.301	3.645	4.797	5.431	5.852	5.536	6.146	5.687	5.733
Ceará	1.576	1.694	1.793	1.937	2.031	2.169	2.693	2.790	3.840	4.465	4.620
Distrito Federal	815	745	769	815	873	1.005	882	978	1.033	922	946
Espírito Santo	1.630	1.600	1.774	1.885	1.948	1.996	1.794	1.681	1.693	1.627	1.608
Goiás	1.427	1.400	1.411	1.426	1.754	1.793	1.896	2.214	2.725	2.913	2.783
Maranhão	699	903	931	1.093	1.247	1.388	1.495	1.573	1.751	2.136	2.407
Mato Grosso	867	908	900	893	943	1.002	979	1.013	1.084	1.174	1.352
Mato Grosso do Sul	654	631	684	709	694	729	648	673	680	623	692
Minas Gerais	4.244	4.211	4.157	4.108	3.878	3.715	3.631	4.237	4.539	4.694	4.682
Pará	1.522	1.926	2.074	2.205	2.871	2.997	3.545	3.082	3.261	3.442	3.447
Paraíba	659	740	819	864	1.023	1.269	1.457	1.619	1.528	1.550	1.542
Paraná	2.835	2.993	3.101	3.119	3.458	3.713	3.617	3.387	3.499	2.955	2.964
Pernambuco	4.173	4.307	4.481	4.561	4.433	3.955	3.448	3.468	3.314	3.121	3.315
Piauí	347	386	437	406	388	399	432	466	544	612	716
Rio de Janeiro	7.749	7.422	7.412	6.560	5.674	5.377	5.681	4.786	4.775	5.120	5.522
Rio Grande do Norte	342	408	450	594	720	791	815	1.042	1.122	1.453	1.576
Rio Grande do Sul	1.964	2.015	1.976	2.192	2.375	2.239	2.081	2.073	2.381	2.318	2.716
Rondônia	562	552	590	435	480	536	545	449	525	479	558
Roraima	83	96	110	116	106	118	123	95	167	214	159
Santa Catarina	641	619	658	633	797	805	815	807	826	784	901
São Paulo	11.348	8.865	8.366	6.410	6.305	6.538	5.997	5.807	6.535	6.002	6.131
Sergipe	464	492	598	526	574	663	690	739	883	958	1.096
Tocantins	207	202	238	228	232	285	315	359	371	342	363

Fonte: IBGE/SVS/CGIAE - Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM. O número de homicídios na UF de ocorrência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração Diest/Ipea. Nota: Dados de 2014 são preliminares.

Fonte: Atlas da Violência 2016.

- Agora com os dados distribuídos por unidades de federação o/a professor/a reinicia a exploração do tema com outros dados... podendo incluir alguns desafios que exijam a leitura de números, adição, subtração, multiplicação e divisão, de modo que exija do aluno a leitura e binterpretação dos dados da tabela, assim como o cruzamento de seus dados.
- Após a discussão o/a professor/a demonstra dados de outro tipo de violência, no caso violência contra mulher:

Gráfico 1 – Tipos de violência contra a mulher relatada ao Ligue 180 no ano de 2013



Fonte: Site Compromisso e Atitude

- É imprescindível fazer a discussão das informações contidas no gráfico, nesse caso o/a docente ressalta os diferentes tipos de violência relatada pelas mulheres que foram atendidas e enfatiza as que ocorreram e foram silenciadas... os dados do gráfico permitem trabalhar os números racionais na forma de porcentagem, portanto cabe ao educador fazer os devidos encaminhamentos.
- Ao fim dessa parte da discussão o/a professor/a questiona se existem leis que punem as pessoas que fazem violência, além de enfatizar o que pode ser feito para evitar a violência. É indispensável que os alunos exponham suas conclusões e informações que possuem a respeito da temática.
- O/A docente solicitará que a turma pesquise junto aos pais, internet, vizinhos mais experientes, alguns tipos de violência: física, psicológica, moral, sexual, infantil, ambiental...

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/a-importancia-de-mensurar-e-punir-os-danos-da-violencia-invisivel/>>. Acesso 21 mar. 2017.

### Momento 3 – Delineado a violência

- O/A docente deve fazer os encaminhamentos referentes à retomada do conteúdo da aula anterior. Como forma de valorização do trabalho da turma pode perguntar se foi difícil encontrar as informações solicitadas, posterior às respostas iniciar a socialização das informações que os alunos trouxeram. Essa socialização poderá ser feita de forma oral pelos alunos com as devidas intervenções do professor.
- Segue sugestões de textos que podem contribuir para a apropriação por parte do professor, dos tipos de violências:

#### O que é violência?

No mundo existem várias formas de violência, por exemplo: o preconceito, as agressões físicas e verbais, o bullying, a homofobia e a violência contra a mulher, entre outras. Elas acontecem quando alguém ou um grupo de pessoas utiliza intencionalmente a força física ou o poder para ameaçar, agredir e submeter outras pessoas, privando-as de liberdade, causando algum dano psicológico, emocional, deficiência de desenvolvimento, lesão física ou até a morte.

#### Vamos conhecer algumas formas de violência:

**Violência física** - Ação ou omissão que coloque em risco ou cause dano à integridade física de uma pessoa.

**Violência institucional** - tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc.) Predominantes em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.

**Violência intrafamiliar** - acontece dentro de casa ou unidade doméstica e geralmente é praticada por um membro da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.

**Violência moral** - ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação da mulher.

**Violência patrimonial** - ato de violência que implique dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores.

**Violência psicológica** - ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.

**Violência sexual** - ação que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou a participar de outras relações sexuais com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. Considera-se como violência sexual também o fato de o agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros.

**Violência Ambiental:** Ações que provocam poluição nos rios, solo, ar, isto é, ações que causam a exploração de recursos não renováveis (acrescentado no texto original).

Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/tipos-de-violencias>> Acesso 21 mar. 2017.

Outras sugestões:

- O que diz a Lei Maria - <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/08/1798829-saiba-mais-sobre-a-lei-maria-da-penha-que-completa-dez-anos.shtml>
- A lei garante a proteção contra o abuso e a exploração sexual - [http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/copy\\_of\\_a-lei-garante-a-protecao-contra-o-abuso-e-a-exploracao-sexual](http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/copy_of_a-lei-garante-a-protecao-contra-o-abuso-e-a-exploracao-sexual)
- A Maldade na Violência Psicológica e os seus Reflexos na Saúde – Disponível em: <http://www.revistaprogridir.com/blog-artigos-revista-progridir/a-maldade-na-violencia-psicologica-e-os-seus-reflexos-na-sade>
- Violência Ambiental - <http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/entenda-conceitos-ecoterrorismo-violencia-ambiental/>

- Finalizando a socialização o/a educador/a solicita que os alunos produzam um texto relatando situações de violência no seu bairro, para tanto, indicamos deixar os alunos livres para utilizarem o gênero textual que preferirem. Ao abordar o tema bairro, o/a educadora aproveita para solicitar que os alunos falem um pouco sobre o bairro onde moram, e, o/a próprio/a professor/a usa o fio da discussão para falar as características de um bairro. É interessante recordá-los da necessidade de utilizar a linguagem formal na escrita.
- Os textos podem ser lidos pelos autores, discutidos pela turma e fixados em mural na sala.
- Para finalizar a aula o/a docente solicita que os alunos em casa enumerem 10 regras de convivências que podem diminuir o número de violência, como as citadas pelos próprios na produção textual... Trazer na próxima aula.

#### **Momento 4: As regras... a pesquisa...**

- O/A professor/a faz a retomada da discussão passada, de modo que leve os alunos a ressaltarem os pontos importantes e, cheguem até as regras de convivência que os alunos produziram. A socialização da tarefa pode ser feita de forma oral com as anotações no quadro feitas pelo professor. Ao final, de posse de um cartaz toda a turma seleciona as regras, que serão escritas no cartaz, este por sua vez será fixado em sala. O/A professor/a deixa claro para a turma que todos vão procurar inserir essas regras na vivência do dia a dia, inclusive dentro de sala em todo o período letivo, sempre que alguém deixar de cumprir as regras será aconselhado pelos colegas, para que as incluam em seus hábitos diários.

- É interessante o/a docente ressaltar a importância das leis e cumprimento das mesmas para o convívio harmonioso dentro da sociedade, afim de que sejam respeitados os direitos de todos, ter uma vida digna e justa com liberdade de ser feliz de forma que não prejudique o próximo, seja este, vegetal, animal racional ou irracional.
- O/A docente introduz um questionamento:  
Será que os outros alunos da escola, já sofreram algum tipo de violência?
- Aguardar as respostas do grupo e seguir com um novo questionamento:  
O que podemos fazer para descobrir?
- Aguardar as respostas do grupo, fazendo as considerações de modo que cheguem a conclusão da realização de uma pesquisa dentro da escola. O/A professor/a aproveita para falar a importância das pesquisas porquanto retratam alguns fenômenos ou acontecimentos dentro da sociedade, fala sobre o papel do sujeito da pesquisa e, do instrumento de coleta de dados. O passo seguinte é produzir coletivamente instrumento de coleta de dados. Este deve ter a participação de todos os alunos com orientação do professor, é melhor que seja um pequeno questionário com perguntas fechadas e de fácil entendimento, e que ao mesmo tempo não comprometa o sujeito que participará.
- Encerra o momento com a produção do questionário.

#### **Momento 6 – Algumas considerações sobre a violência na vida dos alunos da escola**

- Após a conversa inicial, revisão das regras e retomada da pesquisa, o/a educador/a informa que é o momento dos alunos coletarem as informações que foram delineadas na aula anterior. Os alunos são informados de que vão iniciar a coleta de dados, portanto precisam se apresentar nas salas e solicitar espaço para a aplicação do questionário, o/a docente enfatiza que mesmo eles usando a linguagem oral devem se expressar de modo formal, pois a situação exige.
- Separa a turma em grupos, distribui para os grupos número X de questionários, dependendo do número de sujeitos que pretendem atingir. Os alunos percorreram as salas para solicitar que colegas de outras turmas respondam o questionário, o que não levará muitos minutos.
- De volta para a sala de aula é o momento de organizar e analisar os dados, nesse sentido, o/a professor/a forma grupos conforme o número de questões, cada



grupo ficará responsável por organizar os dados da questão que lhes coube e, construir uma tabela ou gráfico com as informações. Durante o desempenho da tarefa o professor circular pelos grupos dando as orientações devidas.

- Ao final dessa etapa os dados estarão delineados, restando somente a turma fazer as análises.
- Encerrando a análise é interessante instigar discussões que levem aos responsáveis pela segurança pública. Além disso, em caso do índice alto de violência na escola, a turma pode elaborar um documento e encaminhar para a direção da escola, solicitando que seja realizado os devidos encaminhamento para o documento.
- A turma também pode elaborar um documento para a câmara dos vereadores informando a necessidade de criação de políticas públicas capazes de inibir a violência no bairro onde residem. O/A educador/a deve enfatizar que essa mobilização contra atos de violência deve começar dentro das nossas casas, por onde andamos e no meio das pessoas com quem nos relacionamos.
- Os alunos devem levar um convite para casa, pedindo o comparecimento dos pais na aula seguinte.

### **Momento 6 – Conversa com os pais**

- Caso a escola ofereça um espaço mais amplo o grupo pode se organizar em outro lugar diferente da sala de aula. Com a presença dos pais o/a professor/a dá as boas vindas, agradece a presença de todos e convida os alunos para explicar aos pais o trabalho que o grupo está desenvolvendo. É importante que nesse momento os alunos expressem o trabalho que desempenharam no decorrer desses dias, o conhecimento que construíram a respeito dos diferentes tipos de violência, as incidências dessas no Brasil e na escola, assim como as providências que a turma decidiu tomar. O material produzido pelas crianças também devem estar acessíveis para os pais.
- O/A professor/a se encarrega de fazer as intervenções e relatar a importância da temática e apoio em ações dessa natureza desenvolvidas pelas crianças, uma vez que, todos são agentes responsáveis pelo bem estar comum. A participação dos pais não pode ser apenas física devem ser convidados a falar e reconhecer o bom trabalho desenvolvido pelas crianças.

**REFERÊNCIAS:**

ACRE. **Cadernos de orientação curricular:** Orientações curriculares para o ensino fundamental - caderno 1, 5º ano. Rio Branco - AC: SEE, 2008.

COMPROMISSO E ATITUDE. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/a-importancia-de-mensurar-e-punir-os-danos-da-violencia-invisivel/>>. Acesso 21 mar. 2017.

FOLHA UOL. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/08/1798829-saiba-mais-sobre-a-lei-maria-da-penha-que-completa-dez-anos.shtml>> Acesso 20 mar. 2017.

PENSAMENTO VERDE. Disponível em: < [Violência Ambiental - http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/entenda-conceitos-ecoterrorismo-violencia-ambiental/](http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/entenda-conceitos-ecoterrorismo-violencia-ambiental/)> Acesso: 20 mar. 2017.

REVISTA PROGREDIR. Disponível em: <<http://www.revistaprogridir.com/blog-artigos-revista-progridir/a-maldade-na-violencia-psicologica-e-os-seus-reflexos-na-sade>> Acesso em 20 mar. 2017.

SENADO LEGISLATIVO. Atlas da Violência 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/atlas-da-violencia-2016>> Acesso 20 mar. 2017.

TURMA DA MÔNICA. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/historia/turma-da-monica-trabalho-infantil-nem-de-brincadeira-2/>> Acesso: 22 mar 2017.

TURMINHA DO MPF. Disponível em: < [http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/copy\\_of\\_a-lei-garante-a-protecao-contra-o-abuso-e-a-exploracao-sexual](http://www.turminha.mpf.mp.br/direitos-das-criancas/18-de-maio/copy_of_a-lei-garante-a-protecao-contra-o-abuso-e-a-exploracao-sexual)> Acesso em 20 mar. 2017.