

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KEYCIANE DE SOUZA TAVARES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE DA PRÁTICA
DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM PARINTINS / AM**

Parintins

2018

KEYCIANE DE SOUZA TAVARES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE DA PRÁTICA
DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM PARINTINS / AM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos de Parintins, Universidade Estado do Amazonas – UEA, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Professora Orientadora: Gracy Kelly Monteiro Dutra, Ma.

Parintins

2018

KEYCIANE DE SOUZA TAVARES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR: ANÁLISE DA PRÁTICA
DOCENTE NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM PARINTINS / AM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas.

Parintins, 07 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ma. Gracy Kelly Monteiro Dutra
Universidade do Estado do Amazonas

Prof^o Me. Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
Universidade do Estado do Amazonas

Prof^o Me. João Bosco dos Santos Brasil
Universidade do Estado do Amazonas

*Aos meus pais, Renilson e Gilmara,
por serem meus maiores exemplos de vida!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas oportunidades concedidas, principalmente por dar-me sabedoria e discernimento no decorrer da graduação.

Aos meus pais, Renilson e Gilmara, por serem meus principais incentivadores e exemplos de vida. Obrigada por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim. Essa vitória é minha, mas é principalmente de vocês.

Aos meus irmãos Kennison e Kamilly que também foram fundamentais nesta caminhada. Cada um de modo particular, o Kennison por vezes foi meu motorista no trajeto casa-faculdade, a Kamilly sempre buscou contribuir comigo quando mais precisei, até para preparar material de regência.

A minha orientadora prof^ª. Ma. Gracy Kelly Monteiro Dutra, pela partilha de seus conhecimentos e pelas grandes contribuições!

Aos professores do colegiado de Pedagogia, os quais foram essenciais durante os quase cinco anos de graduação. Em especial ao prof^º Me. Renner Dutra pelas conversas enriquecedoras; ao prof^º Me. Eliseu Souza quem tenho grande admiração; a prof^ª Ma. Gyane Karol Leal que me oportunizou vivenciar experiências valorosas: Projeto de Extensão e monitoria; ao prof^º Me. Virgílio Nascimento Filho, que foi meu coordenador do PIBID, posteriormente orientador nos três estágios supervisionados, e ao prof^º. Me. Denis Silva, que não foi apenas um professor substituto, mas um mestre de excelência por me oportunizar conhecer o universo da ciência e suas possibilidades, destaco aqui a sequência didática.

A Elinara Ribeiro Teixeira, minha grande companheira durante o curso. Obrigada pela amizade, parceria e, principalmente, pela força quando mais precisei.

Aos demais colegas, foi um prazer conhecê-los, espero vê-los logo como pedagogos (as) ou educadores de excelência.

A coordenadora pedagógica da escola investigada, que abriu as portas do seu local de trabalho, para a realização desta pesquisa.

Aos educadores sujeitos da pesquisa.

A todos

Muito obrigada!

[...] respostas vêm sendo formuladas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas significativas em todos os lugares e em todas as situações do mundo atual. Portanto, não há um sujeito histórico único. Muitos são os sujeitos destas mudanças. Elas se orientam por um novo sentido de viver e atuar. Por uma nova experiência do ser. Elas emergem de um caminho coletivo que se faz caminhando.

(Leonardo Boff)

RESUMO

A presente pesquisa discute a Educação Ambiental (EA) no contexto de uma Escola municipal em Parintins/Am. Objetiva investigar as principais dificuldades dos educadores do 2º ano acerca da Educação Ambiental no que diz respeito às práticas pedagógicas. Busca-se nesta pesquisa o direcionamento dos objetivos específicos: compreender o entendimento dos educadores do 2º ano sobre EA e Sustentabilidade; identificar os conteúdos propostos no currículo escolar que contemplam a EA a partir das falas dos educadores; verificar as principais dificuldades dos educadores em trabalhar a EA e por último, possibilitar alternativas didáticas para o aprimoramento da discussão EA e Sustentabilidade no 2º ano. O arcabouço teórico é marcado pelas principais conferências mundiais que tange sua historicidade, inserção da EA no currículo escolar, relação entre EA e sustentabilidade, e EA na formação docente. Para tanto, recorre-se a Gonçalves (1990), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Política Nacional de Educação Ambiental (1999), Dias (2003), Tristão (2004), Sachs (2009), Loureiro (2012), Freire (2013), Guimarães (2013), e outros, que foram importantes para compreender EA e suas respectivas abordagens. A pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem crítica, compreendida a partir da pesquisa bibliográfica, tendo como técnicas a observação direta/participante e entrevistas com 03 educadores do 2º ano do Ensino Fundamental. Por fim, os resultados alcançados explicitam que a concepção sobre a temática está em processo de construção entre os educadores. Os conteúdos propostos no currículo escolar são conhecidos parcialmente, sendo atrelados principalmente ao aspecto ecológico. Quanto as principais dificuldades, estão manifestadas por diferentes fatores, rompendo com os preceitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A sequência didática foi apresentada como proposta metodológica para o ensino interdisciplinar da EA no 2º ano, por possibilitar aos estudantes um conhecimento que perpassa a fragmentação da temática no âmbito escolar.

Palavras – chave: Escola. Educação Ambiental. Educadores. Dificuldades.

ABSTRACT

The present research discusses about the Environmental Education (EE) in the context of a municipal school in Parintins/AM. Aiming to investigate the main issue of the second grade's educators about the Environmental Education Concerned to pedagogical practices. Therefore, the research involved in the comprehension and understanding of the second grade's educators about EE and sustainability, identifies contents proposed in the school curriculum contemplated by EE according to the educators' speech; verifies the main issues of the educators on working with EE and finally provide didactic alternatives to the EE discussion improvement and second grade's Sustainability. Theoretical battles are marked by the main world conferences that tange its historicity, EE insertion in the school curriculum, relation between EE and sustainability, and EE teaching training. Uses up Gonçalves (1990), national curricular parameters (1997), National Political Environmental Education (1999), Dias (2003), Tristão (2004), Sachs (2009), Loureiro (2012), Freire (2013), Guimarães (2013), and others, they also were important to comprehend EE and its respective approaches. The research is qualitative in its nature with a critical approaching comprehended by the bibliographic research, the observation techniques/participants and interviews with 03 second grade's educators of the elementary school. Lastly, the reached results explains the conception about the theme that it is in a construction process between the educators. The proposed contents in the school curriculum are partially known, being linked mainly to ecological aspects. As the main issues are manifested by different topics and breaking up with the established precepts by the National Curricular Parameters. The following up didactic was introduced as a methodical proposal to the interdisciplinary teaching of EE on second grade, becoming possible to the students a knowledge that pervades the theme fragmentation at school scope.

Key-Words: School. Environmental Education. Educators. Issues.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Educação Ambiental na ótica dos educadores	27
QUADRO 02: Sustentabilidade na ótica dos educadores	30
QUADRO 03: Os conteúdos contemplários de EA no currículo escolar	32
QUADRO 04: As principais dificuldades para trabalhar EA na perspectiva docente	34

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EA – Educação Ambiental

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

MA – Meio Ambiente

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS	16
1.1 Educação Ambiental no contexto escolar	20
1.2 Educação Ambiental e Sustentabilidade: uma relação necessária	22
1.3 A Educação Ambiental na formação docente	24
2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DOCENTE	26
2.1 Educação Ambiental e Sustentabilidade na ótica docente.....	26
2.2 Educação Ambiental nos conteúdos no currículo escolar.....	31
2.3 As principais dificuldades de trabalhar a EA no contexto escolar	34
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DE TEMAS GERADORES.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE	47

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos a humanidade tem sido marcada por grandes transformações. Os avanços nas diversas esferas do conhecimento e das relações sociais foram fatores que contribuíram para essa mudança de contexto, onde o ser humano passou a ter o controle dos recursos ambientais. Diante dos agravos ocasionados ao ambiente, surge a Educação Ambiental como um enfoque holístico, cuja sua historicidade é marcada por contradições entre movimentos sociais conservadores e conferências internacionais, que mais tarde chega ao currículo escolar brasileiro, não como componente curricular específico, mas como temática transversal.

A Educação Ambiental é tida como tema transversal, por estar em um grupo discursivo que asseguram aos estudantes, abordagens de natureza social que deve ser trabalhada na escola. O interesse em pesquisar e discutir EA nasceu antes da graduação. Entre os anos de 2012 e 2014, quando concluímos o curso Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Parintins. O envolvimento sobre a temática ambiental se intensificou na Licenciatura em Pedagogia, por meio do estágio supervisionado II no Ensino Fundamental, quando observamos que a temática era trabalhada naquele ambiente escolar. Todavia, no 2º ano a dificuldade era maior que nas demais turmas.

Diante desse contexto, nos questionamos: “Quais as principais dificuldades dos educadores do 2º ano acerca da Educação Ambiental?”. Partindo dessa indagação, trazemos nesta pesquisa monográfica considerações a respeito de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Parintins/Am.

Tivemos como objetivo geral investigar as principais dificuldades dos educadores do 2º ano acerca da Educação Ambiental no que diz respeito às práticas pedagógicas. E como específicos: compreender o entendimento dos educadores do 2º ano sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade; identificar os conteúdos propostos no currículo escolar que contemplam a Educação Ambiental a partir das falas dos educadores; verificar as principais dificuldades dos educadores em trabalhar a Educação Ambiental e por último, possibilitar alternativas didáticas para o aprimoramento da discussão Educação Ambiental e Sustentabilidade no 2º ano.

Diante de nossas primeiras indagações que se solidificaram e se transformaram em objetivos, passamos a enxergar a EA como uma categoria analítica a ser estudada e compreendida, que sem sombra de dúvidas, deve estar permeada em todas as disciplinas na

escola, principalmente, nos primeiros anos de escolarização. Afirmamos que a EA possibilita aos sujeitos envolvidos no processo educativo outra alternativa de vida, emancipatória das amarras ditadas pela sociedade do capital.

Deste modo, a Educação Ambiental se configura como um processo educativo de reconstrução de valores que deve ser trabalhada no currículo escolar em todas as etapas de ensino, seja em escolas públicas e privadas ou no âmbito formal e não-formal. A EA tem várias vertentes, as mais conhecidas é a conservadora e a emancipatória ou crítica, esta última nos serviu como base reflexiva para se pensar na EA no contexto escolar. Para fundamentar este estudo, trazemos como aporte teórico Gonçalves (1990), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Política Nacional de Educação Ambiental (1999), Dias (2003), Tristão (2004), Sachs (2009), Loureiro (2012), Freire (2013), Guimarães (2013), e outros, que foram importantes para se compreender EA e suas respectivas abordagens.

O *locus* da pesquisa foi uma escola que funciona nas dependências de dois prédios alugados pela prefeitura, em bairros distintos¹, pertencentes à Diocese de Parintins. A escola oferece Educação de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para 405 crianças com faixa etária de 06 a 11 anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. O Prédio Escolar A, atende de 1º ao 3º ano, enquanto o Prédio Escolar B atende de 3º ao 5º ano.

A respectiva escola foi criada na década de 90, por uma Missão religiosa em parceria com a Secretaria Municipal da Educação e Desporto (SEMED). Suas atividades tiveram início por meio da colaboração de uma missionária, que cedeu um pequeno prédio localizado no bairro Itaúna I, para atender as crianças daquelas adjacências. A princípio era uma instituição filantrópica e, somente a partir do ano de 2003, passou a ser municipalizada, funcionando nas dependências de Igrejas Católicas.

A comunidade escolar é caracterizada por estudantes oriundos dos bairros periféricos, em função disso maior parte destes utilizam o transporte escolar para chegar à instituição. Destacamos também que o educandário possui uma estrutura administrativa-pedagógica formada por 1 (uma) gestora, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 2 (dois) administrativos, 11 (onze) educadores e 3 (três) monitores. Ressaltamos que todos esses profissionais são qualificados para prestarem serviços educacionais ao público escolar.

¹ Os bairros onde estão instalados os prédios da escola são considerados como áreas periféricas, por viverem algumas famílias em situação de pobreza e risco social.

O currículo da escola segue a Proposta anual da SEMED. Quanto a sua estrutura curricular, está organizada em ciclos, pautada na Base Nacional Comum Curricular² (BNCC), ou melhor, tentando se adaptar a essa “nova referência” normativa, que no Ensino Fundamental está dividido em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, este último só é trabalhado nas turmas de 5º ano. Cada uma dessas áreas possui competências específicas (disciplinas), subdivididas em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser compreendidas no decorrer dos nove anos de escolarização que vão desde os Anos Iniciais aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é claro ao dizer que a proposta curricular respeita as normas comuns e o próprio sistema de ensino, visto que a escola passa por transformações e esses processos acabam afetando (in) diretamente a organização escolar em sua conjuntura (PPP, 2011). Por outro lado, é possível identificarmos inúmeras citações de autores como Paulo Freire, Pedro Demo e tantos outros que seguem a chamada Pedagogia libertadora, o que nos faz crer que tudo o que é realizado na escola parte de uma concepção crítica/emancipatória.

É importante frisar que mesmo diante de inúmeras dificuldades, a escola trabalha com alguns projetos, que buscam estreita relação com os conteúdos trabalhados. Porém, nenhum contempla a EA. Os principais projetos abrangem as áreas do conhecimento que correspondem ao letramento e matemática, por serem as principais dificuldades encontradas em todas as turmas da referida escola, segundo os funcionários.

A pesquisa partiu de uma análise qualitativa. Para Chizzotti (2008) esse tipo de pesquisa parte da ponderação de que existe um dinamismo entre o mundo real e o sujeito, fazendo com que haja vínculo indissociável entre objetivo e subjetividade.

A abordagem é de caráter crítico, que na ótica de Paulo Freire (1987), possui um olhar mais focado na ação consciente, onde o ser humano possui capacidade de ação e reflexão. Para justificar o embasamento freireano, ponderamos que suas formulações estão vinculadas em obras de autores pertencentes à Escola de Frankfurt, o qual reuniu defensores do pensamento marxista. Para o autor, existe impossibilidade de rompimento ou superação das discrepâncias nas relações sociais através da Educação como reprodução. Entendemos que esta abordagem é a que melhor se aproxima daquilo que nos propomos pesquisar.

² É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Mais informações, consultar o site: www.basenacionalcomum.mec.gov.br

Quanto às técnicas de pesquisa, constituem-se nas escolhas feitas pelo próprio pesquisador, para assegurar respostas a cada objetivo específico. Elas são fundamentais durante a pesquisa, por serem essenciais para a coleta e análise de dados. Para Lakatos (apud MARCONI, 2001, p. 176): “[...] é um conjunto de preceitos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. Partindo dessa ideia de conjunto de normas que devem ser respeitadas durante a pesquisa científica, destacamos que foram utilizadas duas diferentes técnicas.

A primeira técnica foi a observação direta ou participante, que na ótica de Lüdke e André (2014, p. 34), “o observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início”. Por outro lado, Chizzotti (2008) contribui dizendo que esse tipo de observação permite a compreensão dinâmica dos atos, onde as informações são recebidas de acordo como foi encaminhada pelos sujeitos. Optamos por esta técnica por compreendermos que algumas informações seriam mais acessíveis ao pesquisador, por conta do contato inicial com os sujeitos, que ocorreram entre os meses de maio e junho, durante o estágio supervisionado II. Esse tempo foi fundamental para conhecer o campo de investigação, detectar a problemática, tecer as primeiras considerações e fortalecer os primeiros argumentos a respeito do fenômeno investigado.

A segunda técnica utilizada foi a entrevista. De acordo com Lüdke e André (2014, p. 39) “A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante [...]”, em contrapartida, Chizzotti (2008) contribui dizendo que o uso da entrevista é uma das principais técnicas utilizadas para a realização de coleta de informações ou dados. Essa técnica foi adotada por percebermos que foi a única eficaz para a obtenção de respostas, visto que havíamos tentado outra e apenas esta surtiu efeito.

Como método de procedimentos utilizamos a pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. A primeira oportunizou conhecer o *lócus* do estudo e a segunda, possibilitou a leitura de obras, artigos e leis para que pudéssemos construir um aoste teórico que nos sustentasse cientificamente. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos. Enquanto a pesquisa de campo, caracteriza-se pelas investigações que perpassam a pesquisa bibliográfica (FONSECA, 2002), pois estivemos em sala de aula. Os instrumentos utilizados foram caderno de campo e o gravador de voz. Após a coleta de dados, foram transcritas as falas dos sujeitos

e organizadas em quadros, por facilitar a compreensão na hora de esquematizar os resultados e discussões.

Tivemos como sujeitos: 03 (três) educadores da respectiva escola, entre 30 e 50 anos, todos do sexo feminino e também com formação específica para lecionarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com Licenciatura em Pedagogia e Normal Superior. O critério de escolha se deu em função da problemática ter sido evidenciada principalmente no 2º ano, mas como na escola existem 03 (três) turmas, estendemos nosso olhar para as demais quais não tivemos contato durante o estágio. Vale ressaltar que ambos atuam nos turnos matutino e vespertino. Para manter em sigilo a identidade dos nossos colaboradores, utilizamos nomes fictícios.

Após o término do estágio, nos direcionamos novamente a escola munidos do documento de autorização da pesquisa, o qual foi assinado pela coordenadora pedagógica. Assim foi possível estabelecer um diálogo com ela e apresentar nosso intuito enquanto pesquisador, onde foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que seria direcionado aos educadores, cujo modelo se encontra no (APÊNDICE). Fomos bem recebidos, tanto que neste momento ela nos forneceu a proposta de trabalho anual da escola e se colocou à disposição para o que precisássemos.

Dado o exposto, este estudo monográfico está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, trazemos a história da EA e suas perspectivas, aqui representadas pelas principais conferências mundiais, até chegar a sua inserção no currículo escolar brasileiro, além de fazer uma reflexão sobre a sustentabilidade como caminho para se alcançar a emancipação humana e formação docente. No segundo capítulo, trazemos os resultados e discussões, dando ênfase a EA e sustentabilidade na ótica docente, os conteúdos do currículo escolar na visão dos educadores e as principais dificuldades apontadas por estes, para trabalhar esse tema transversal no currículo escolar, e no terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de sequência didática para se trabalhar EA no 2º ano, partindo de um tema gerador.

Por fim, os resultados alcançados explicitam que a concepção sobre a temática está em processo de construção entre os educadores. Os conteúdos propostos no currículo escolar são conhecidos parcialmente, sendo atrelados principalmente ao aspecto ecológico. Quanto as principais dificuldades, estão manifestadas por diferentes fatores, rompendo com os preceitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A sequência didática foi apresentada como proposta metodológica para o ensino interdisciplinar da EA no 2º ano, por possibilitar aos estudantes um conhecimento que perpassa a fragmentação da temática no âmbito escolar.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Nos últimos tempos a humanidade tem vivenciado grandes transformações que alteraram o modo de pensar e agir sobre o mundo e as pessoas, as quais abarcam avanços nas diversas esferas do conhecimento e das relações sociais. Todavia destaca-se o século XIX como o período de mudanças céleres e drásticas na relação pessoa-ambiente, proporcionado pelo avanço tecnológico e industrial.

A Revolução Industrial alterou o modo como o ser humano age no ambiente e com o outro, transformando vidas e paisagens em prol à expansão do capital. O ambiente em suas esferas foi (e ainda é) impactado pela ação antrópica, modificando os recursos ambientais, ocasionando inúmeros problemas socioambientais ao redor do mundo.

Em vista disso, percebendo os agravos socioambientais que a degradação do ambiente proporciona, diversas organizações sociais no século XX e XXI tem se manifestado para enfrentar às inúmeras problemáticas que envolvem a relação ser humano – natureza. É nesse contexto que surge o movimento ambientalista, nos Estados Unidos na década de 1960, que fora fundamental para o lançamento da obra “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson publicado em 1962. Nesta obra, a autora traz denúncias sobre como os inseticidas contribuem negativamente para os organismos da cadeia alimentar, até chegarem aos seres humanos. Esse pode ser ponderado como um marco para o que conhecemos atualmente como Educação Ambiental (EA).

Assim, a EA possui uma história que confunde-se com a trajetória das conferências mundiais e dos movimentos sociais presentes no mundo todo (REIGOTA, 1994). De modo geral, apesar do grande interesse por parte de muitos estudiosos em intensificar os estudos na área, a temática só ganhou espaço e força no início da década de 1970, quando foi utilizado pela primeira vez o termo *Environmental Education* (Educação Ambiental) nos Estados Unidos.

A Educação Ambiental ganhou maior visibilidade, a nível mundial, por meio da Conferência de Estocolmo (1972), que a colocava num enfoque integral e abriu possibilidades para se pensar na relação homem-ambiente. Nesta conferência, ocorreram discussões nas esferas regionais, nacionais e internacionais na busca de novas soluções para a melhoria da qualidade do Meio Ambiente (MA). É nesse contexto das conferências que se reflete a definição do que seria EA.

Em 1975 como incremento de Estocolmo, aconteceu em Belgrado (Iugoslávia) a Conferência de mesmo nome, que resultou na *Carta de Belgrado*. Este documento é extremamente importante por ser considerado o ponto de partida para o desenvolvimento das temáticas ambientais.

Em 1976 realizaram-se duas importantes reuniões no contexto da América Latina: Chosica (Peru) e Bogotá (Colômbia). A primeira destacou a EA como um processo transformativo, no sentido de ser um agente capaz de transformar a sociedade, além desta área de conhecimento, assumir o papel de obter uma visão geral das problemáticas ligadas ao ambiente, levando em consideração a tomada de consciência humana (LIMA, 1984). Entretanto foi na Conferência de Bogotá que definiu a EA como um instrumento relacionado a tomada de consciência, haja vista que um de seus intuitos é realizar estudos que possam enfrentar as problemáticas ambientais.

Anos depois, em 1977 a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizou aquele que seria um marco histórico para a EA, o Encontro de Tbilisi (EUA), no qual fora definido a terminologia EA, além de serem ponderados vários assuntos referentes à temática. Segundo Dias (2003) nesta conferência, a EA foi definida como dimensão entre conteúdo e prática da Educação, de natureza orientadora para a resolução de problemáticas ambientais. Um dos entraves ocorridos em Tbilisi foi que os países com maiores condições financeiras não queriam se desfazer daquilo que os mantinham em poderio, como o uso desenfreado dos recursos ambientais. Partindo desta premissa, a EA ia ganhando novas dimensões, pois estava ligada diretamente às questões políticas e sociais, tornando-se um campo de luta entre os diversos e divergentes interesses que cercam esta discussão.

Nesse mesmo período no Brasil, a EA se encontrava em um processo rudimentar, que caminhava a passos lentos. Isso acontecia porque o país possuía características simples e periféricas, marcadas por várias ocupações. Desta forma o Brasil estava muito atrás dos países onde aconteceram as primeiras conferências ambientais. As inovações chegavam, mas com certo atraso.

Devemos levar em consideração que esses países tidos como desenvolvidos, vivenciavam um período político marcado pelo autoritarismo, os quais não possuem nenhuma relação harmônica com os princípios norteadores da EA. Porém vale destacar, que existiram atos realizados nesse mesmo período, mas sem muita repercussão tanto nacional quanto institucional (GUIMARÃES, 2013).

Com o maior envolvimento das pessoas em estudos e questões relacionadas ao ambiente, na década de 1980 começou a surgir no Brasil vários trabalhos acadêmicos abordando essa importante temática. Embora o país vivenciasse um período de transição política, almejando a tão sonhada democracia, aos poucos a população fora abraçando a causa ambiental e publicando importantes trabalhos, como o livro *Ecologia Humana* (1984) de Maria José Araújo Lima. Mais tarde vieram outros, todos com o intuito de revelar as multifaces do crescimento da EA no país.

Em 1987 ocorreu a Segunda Conferência Mundial, organizada pela UNESCO juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Dessa vez foi sediada em Moscou (Rússia) e contou com a parceria de diversos países. Neste evento foram debatidos e reforçados assuntos referentes à Conferência de Tbilisi, traçados novas metas e planos que seriam fundamentais para a década seguinte, onde já se pensava em possibilidades de integração da EA no âmbito educacional de diversas nações. Na ótica de Dias (2003) o evento fez uma avaliação da questão ambiental, qual evidenciou que a crise ambiental não havia diminuído, e sim, construído um grande abismo entre vários países. Por reafirmar-se os princípios de Tbilisi, a EA se concebe como processo permanente, onde o homem relaciona a tomada de consciência de seu meio e adquire os conhecimentos, valores, competências, experiências e, também, a vontade; sendo capaz de fazê-los atuar, individualmente e coletivamente, para resolver os problemas atuais e futuros da dimensão ambiental (GUIMARÃES, 2013).

Os planos de ação foram fundamentais para se pensar nas futuras conferências e encontros entre nações. Tanto que em 1992 aconteceu no Rio de Janeiro (Brasil) a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Unced, que ficou conhecida como Eco-92 ou Rio 92. Seus principais objetivos estavam centrados em examinar a situação ambiental após Estocolmo, identificar estratégias para as questões ambientais, recomendar medidas de proteção ambiental; através da política de desenvolvimento sustentável (DIAS, 2003). Essa conferência produziu duas convenções: uma da Biodiversidade³ e outra das Mudanças Climáticas⁴. No evento foi lançada a Agenda 21, um documento com recomendações voltadas às práticas de desenvolvimento sustentável, visando

³ A Convenção sobre Diversidade Biológica ou da Biodiversidade (CDB) é um tratado conhecido internacionalmente, entre seus principais objetivos estão o desenvolvimento de estratégias nacionais voltadas à conservação e o uso sustentável da biodiversidade.

⁴ A Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas foi assinada por aproximadamente 154 países e parte do princípio da responsabilidade comum entre os países, porém os mais desenvolvidos possuem obrigações diferenciadas dos ditos emergentes, pois os primeiros são os maiores emissores de gases poluentes.

relações intrínsecas entre MA, sociedade e condições sociais, com ações voltadas para o século XXI.

Entretanto, o evento fora considerado bipartidário. De um lado ocorria a Cúpula da Terra, envolvendo reuniões com grandes delegações internacionais, de outro, ocorria o Fórum Global que contava com a inserção participativa de grupos sociais interessados em discutir a causa. A Cúpula da Terra perpassou as dimensões do Fórum Global, ao criar um pseudo-pensamento de que ambas possuíam um diálogo participativo (OLIVEIRA, 2012). Foi a partir daí que se estabeleceu, no contexto brasileiro, a EA como uma demanda estratégica de cunho institucional.

Dez anos após a Eco-92, um novo encontro fora realizado, dessa vez em Johannesburgo (África do Sul). Este encontro assim como os outros visava reforçar o discurso das conferências anteriores, principalmente no que diz respeito aos acordos estabelecidos no Rio de Janeiro, através da Agenda 21. A diferença entre Johannesburgo e as demais Conferências ou Encontros, se deu na necessidade de desenvolver economicamente e socialmente a localidade, por meio da erradicação da pobreza e de mudanças em padrões de vida da sociedade e nível de consumo, dando ênfase ao manejo dos recursos naturais e também do desenvolvimento sustentável.

Em 2012 o Rio de Janeiro (Brasil), mais uma vez serviu de sede para outra Conferência, que ficou conhecida internacionalmente como Rio +20. Esta conferência reuniu um pouco mais de 190 representantes de diferentes países e contou com o número expressivo da massa jornalística. No bojo desse encontro, foram discutidos inúmeros fatores relacionados ao MA e ao final fora feita uma avaliação que resultou em um documento intitulado “*O futuro que queremos*”.

Constatamos que as conferências ambientais exerceram papéis fundamentais na construção de um pensamento socioambiental. O ser humano precisa valorizar todo o espaço ocupado por si, bem como zelar pelos recursos ambientais que são finitos, não deixando de lado sua capacidade de pensar em alternativas e soluções para atuais e futuras problemáticas. Dessa forma é nítido afirmar que os encontros realizados no Brasil foram essenciais para o desenvolvimento de projetos que visavam apresentar para a sociedade brasileira os primeiros passos da EA no país.

Guimarães (2013, p. 25-26) discute que “a expressão Educação Ambiental massificou-se, mas seu significado ainda é pouco claro entre educadores e, principalmente entre a população em geral”. Nesse sentido é importante deixar claro que, mesmo a EA ter sido pauta de grandes conferências, ainda existe uma fragilidade por parte do povo, em relação ao

conhecimento básico sobre ela, às vezes, ficando restrita e direcionada a ecologia. A EA não pode ser compreendida apenas como uma extensão do MA ou, simplesmente, como um tipo de educação transversal pautada na transmissão de conhecimento. É muito além disso, a EA é um processo contínuo que não está vinculado apenas a uma pessoa, mas sim ao coletivo.

Nesse entendimento de processo coletivo e participativo, Gonçalves (1990) afirma que a Educação Ambiental deve ser um processo de aprendizagem onde o estudante é um contínuo respeitador da sua cultura, é crítico, participativo e realista. Frente a essa ponderação, enfatiza-se que todo processo exige empenho, pois para se chegar a EA básica, a sociedade precisa antes de mais nada se sensibilizar com as causas. Para a autora, a escola tem a função primordial de educar ambientalmente as crianças/estudantes, não por uma obrigação posta no currículo escolar, mas por ter a capacidade de explorar o ambiente fora da sala de aula, levando seu público a conhecerem além de suas estruturas materiais.

1.1 Educação Ambiental no contexto escolar

Quando falamos em EA no contexto brasileiro, é importante compreendermos que ela nasceu de forma assistemática e tardia (LOUREIRO, 2012), influenciada pelos movimentos ambientalistas conservadores, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, os quais conseguiram inserir juntamente com o MEC um livro denominado “*Ecologia*” para ser trabalhado nas escolas.

Foi durante o regime militar que o movimento ambientalista brasileiro alcançou sua primeira conquista de cunho institucional, com a criação da Lei nº 6.938/81, que mais tarde seria anexada a Constituição Federal brasileira de 1988. O Art. 225 da Carta Magna dispõe que todos têm direito ao MA 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 (BRASIL, 1988).

Mesmo com essa conquista, o conhecimento que se tinha no Brasil sobre EA era de base ecológica, direcionada aos recursos naturais. Ao passo que não deixava de ser uma visão pautada nos princípios conservadores, que pouco levavam em consideração as condições da vida humana.

Quando discorremos que as conferências internacionais foram fundamentais para a expansão da EA a nível brasileiro, entendemos que sua contribuição se justifica por meio de um novo sentido que a EA recebeu com o passar dos anos, inclusive com a Eco-92. A década de 1990 foi decisiva para aos poucos descaracterizar aquela ideia primeira de que EA era

apenas um processo de consciência ecológica, para começar a enxergá-la como um processo educativo capaz de abraçar os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e também éticos.

Este período foi o marco para a institucionalização da EA no Brasil, quando o Ministério da Educação (MEC) considerou a EA como processo formativo que deveria fazer parte do currículo escolar em todos os níveis de Educação. Anos depois foi concretizado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), diante dessa conjuntura, o próprio MEC, em 1997, incluiu a EA como tema transversal em seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Houve todo um percurso de caminhadas que compreendem desde as conferências internacionais à institucionalização da EA, até chegar a uma legislação específica: a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre Educação Ambiental, regulamentada pelo Decreto nº4.281, de 25 de junho de 2002. Esta lei dispõe exclusivamente sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que destaca a EA como um componente fundamental para a Educação a nível nacional, devendo estar presente em todos os todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal, devendo ser desenvolvidas conjuntamente, com base nas relações vinculadas ao processo educativo (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental formal é aquela discutida no âmbito escolar, qual não deve ser constituída como um componente curricular específico. Enquanto a EA não-formal está mais voltada a práticas educativas de sensibilização ambiental que diferente da formal, acontece em outros espaços fora da escola. Ambas formam uma união necessária, pois é indispensável a colaboração conjunta entre esses dois modelos de EA, capazes de contribuir positivamente para a construção de pensamentos e práticas socioambientais que atendam os interesses da comunidade, sejam elas escolares ou sociais, como forma de potencializar as ações na busca de uma qualidade de vida.

De acordo com os PCN's (1997), a EA é tida como tema transversal por estar em um grupo discursivo que asseguram aos estudantes, discussões de cunho social, o que se pretende com o estudo é integrar a temática a áreas convencionais, de maneira que haja relação com as questões da atualidade. Diante desse contexto, a EA no âmbito escolar se configura por meio da transversalidade e interdisciplinaridade.

A transversalidade levanta possibilidades de estabelecimento entre os conhecimentos sistematizados com os conhecimentos de mundo, valorizando o saber extraescolar. Enquanto a interdisciplinaridade “questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento

produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada” (BRASIL, 1997, p. 31), que condiz com a realidade em que a Escola historicamente se constituiu. A interdisciplinaridade diz ser possível, relacionar componentes curriculares.

Na prática escolar, tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade são fundamentais, ambas possuem suas particularidades, mas se assemelham de certa forma, por visarem a expansão do conhecimento entre sujeitos que perpassam o estudo de componentes curriculares específicos. Assim mostramos a relevância de trabalhar temáticas transversais dentro da escola, por oferecerem aos estudantes um conhecimento com atribuições sociais, que perpassam os muros escolares.

Sendo assim, trabalhar a EA no contexto escolar é uma tarefa desafiadora, pois antes de tudo o educador deve ter domínio do que se pretende compartilhar com os estudantes. Os sujeitos, no processo educativo, necessitam serem educados ambientalmente desde cedo, dessa forma é plausível que o educador crie conceitos e noções básicas para que seu público alcance a ampliação do conhecimento, pois só assim a discussão da temática surtirá efeito no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Educação Ambiental e Sustentabilidade: uma relação necessária

No século XX, nos anos de 1939 e 1945 a sociedade vivenciou um dos momentos mais delicados de toda sua história, marcando gerações e deixando profundas marcas em diferentes nações: a Segunda Guerra Mundial. Durante esse período, havia a prevalência de um clima hostil entre alguns países, que culminou no bombardeio atômico nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki. O ser humano estava com o poderio destrutivo nas mãos, a vida no Planeta poderia acabar por completo.

Por outro lado, vieram outros “avanços” como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que possibilitou a humanidade a trilhar o desconhecido, como chegar à Lua. Para Ignacy Sachs, um dos principais autores que discute a temática da sustentabilidade, esse contexto foi primordial para se pensar nos perigos ocasionados pelas agressões ambientais. Sachs (2009) reafirma o papel que a Conferência de Estocolmo teve, ao discutir a relação do desenvolvimento humano e a questão ambiental.

Pena-Veiga (2003) discorre que a consciência crítica sensibilizada pelas degradações ambientais faz com que o ser humano tenha uma visão associativa sobre vários elementos, sejam naturais, sejam sociais, além de fazer pensar sobre uma nova ecologia. Assim como

qualquer ciência, a ecologia é um estudo de relações que se estruturam no ambiente, é bem mais que um campo de estudo teórico, é a inter-relação entre seres de forma universal. A ecologia ajuda em sua nova área do saber, como uma teoria da auto-organização do ser vivo e dos princípios da complexidade, surgindo interação entre vida-natureza-homem e sociedade (PENA-VEIGA, 2003). É partindo do ponto de vista da inter-relação que as ideias de sustentabilidade se afirmam.

O ser humano por si é um agente que busca no desenvolvimento formas de se autoavaliar enquanto agente transformador do seu contexto, seja este positivo, seja este negativo. Nesse sentido para se chegar a chamada sustentabilidade não cabe apenas possuir um pensamento ecológico, mas trilhar caminhos que conheçam essa inter-relação e perpassem o crescimento econômico e também o mercado.

Sachs (2009) ressalta que o crescimento econômico se faz necessário, porém é indispensável que o ser humano crie métodos favoráveis ao MA. A reunião de Founex⁵, decisiva para os preparativos da Conferência de Estocolmo (1972) é tida como o marco para o estabelecimento de caminhos que tangem o desenvolvimento socioeconômico e sustentável. A sustentabilidade não está vinculada apenas as práticas verdes, mas a particularismos culturais, Sachs (2007) argumenta que deve-se considerar a especificidade de cada nação, pois o desenvolvimento integral do sujeito só poderá ser generalizado se houver um equilíbrio entre “ser” e “ter”.

Sachs (1994) e Guimarães (1997) estabelecem a sustentabilidade em critérios que possuem grandes proximidades. Na concepção sachsiana, as dimensões sustentáveis são: social, ecológica e econômica, sendo incluída a dimensão cultural e a espacial. Enquanto os critérios de Guimarães estão voltados às políticas públicas, sendo acrescentadas as dimensões: ambiental, demográfica, política e institucional. Cada dimensão é um ponto de partida para se pensar em emancipação, por não tratar da temática como elemento da natureza, mas como um eixo temático que requer a participação do ser humano como ser dinâmico que procura melhorar a sua qualidade de vida com base na ecologização do pensamento.

⁵ A reunião de Founex (Suíça) realizou-se de 04 a 12 de junho de 1971, e contou com a participação de um grupo de Peritos sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente.

1.3 A Educação Ambiental na formação docente

Compreender todos os fatores que envolvem o MA e, em consequência, a crise ambiental é um percurso fundamental para o ser humano, enquanto sujeito que valoriza o ambiente em que vive e se autovaloriza. Partindo dessa premissa, faz-se necessário ponderar a relevância de se discutir a EA na formação docente, pois o futuro profissional em Educação logo estará em seu ambiente de trabalho com um arcabouço teórico e prático em prol ao ambiente e às pessoas que nele vivem.

O papel do educador ultrapassa as dimensões do campo escolar, por este profissional ter a missão de acompanhar as transformações presentes na sociedade, não porque o mercado de trabalho exige, mas porque ser educador não restringe-se apenas em assumir uma sala com estudantes, pois, ser educador é “criar condições de estudo dentro da sala de aula, buscando incentivar o aluno a fim que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem” (LIBÂNEO 2002, p. 6), e a partir daí buscar cada vez mais aprimoramento profissional e intelectual, pesquisando sobre temáticas atuais para despertar a criticidade nos estudantes.

Demo (2009) argumenta que o educador possui papel crucial no processo de aprendizagem, pois configura-se como uma figura motivacional. É seguindo essa linha de pensamento, acredita-se que o educador não é um transferidor de conhecimento, mas sim um facilitador que busca infinitas formas em contribuir para o crescimento intelectual e pessoal de seus estudantes. É no sentido de interpretação da realidade social que a EA crítica/emancipatória se fundamenta, levando no bojo de suas discussões e diálogos, as ações e reflexões humanas. Freire (2013) destaca que para ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Com base nessa afirmativa, todo ser humano busca o significado de algo, mas para essa concretização é necessária uma troca de informações.

Dentro deste contexto, o docente deve ser um sujeito aberto a transformações, capaz de sair de sua zona de conforto e buscar sempre o novo, as atualidades, a reflexão coletiva e a construção de novos conhecimentos partindo do seu “eu” em querer mudar sua realidade e de todos aqueles que estão à sua volta. Para Freire (2013, p. 89-90) “O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. O educador jamais conseguirá desenvolver seu papel, se ele próprio não valorizar sua formação e conhecer a realidade em que atua.

Partindo dessa perspectiva, concordamos com Demo (2009) quando este ressalta que a escola é quem conduz o povo, no sentido de direcionar ao caminho do pensamento certo. Para

o autor, existem casos em que estudantes encontram certas limitações, dificultando sua visão ampla do contexto em que vivem, fazendo com que haja entraves políticos. Cria-se uma barreira entre o estudante e as diferentes facetas da história, levando-os ao analfabetismo político.

Seguindo esse viés epistemológico, a Educação Ambiental por vezes conhecida como emancipatória, objetiva além das críticas ao conservadorismo, desvelar práticas e ideologias dominantes que impedem que o ser humano perceba com nitidez os efeitos e causas que levam as problemáticas socioambientais. A formação do educador ambiental nunca é estagnada. Muito pelo contrário, é o próprio sujeito quem constrói seu percurso profissional. Logo, é impossível falar de formação de educadores, se não falar em práticas.

E como seria a Educação Ambiental na prática do educador? Educar ambientalmente é um dos grandes desafios do século, e no âmbito escolar a temática trata-se da transversalidade, um assunto que vem sendo muito discutido na contemporaneidade, relacionado a valores, pensamentos coletivos e sensibilização. Seguindo a ótica de Tristão (2004), a efetivação das políticas de linha sustentável está diretamente ligada a uma nova concepção de perceber o mundo, chamado “nova racionalidade”, marcado pela responsabilidade entre diferentes gerações. Para a autora, é por meio dessa relação que as práticas pedagógicas da EA exercem importância no meio educativo.

Deste modo, o educador ambiental tem que ser mediador do saber, pois EA crítica/emancipatória está fundamentada nos princípios de que a Educação é transformadora, por meio dela o sujeito constrói sua identidade e melhora suas relações sociais. Além disso, existe a necessidade de um currículo baseado numa perspectiva reflexiva e crítica que faça o educador compreender o contexto social onde ele está inserido.

Com a efetivação desse currículo, o educador deixa de ser apenas um profissional formado, para ir em busca da (re) procura, de pesquisas, de novas alternativas e ferramentas educacionais que visem fortalecer o seu trabalho docente. O educador pesquisador é aquele que sai de sua zona de conforto e busca mergulhar no campo educacional de forma racional, pois ele compreende que a Educação não é bancária, mas a percebe como intervenção. No sentido de enxergá-la como alternativa para mudanças sociais.

2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, realizada em uma escola de Parintins/Am. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para atingir os objetivos deste estudo, logo, os educadores entrevistados trazem no bojo de seus discursos, diferentes compreensões sobre EA e sustentabilidade, bem como pontuam os conteúdos do currículo escolar que contemplam a EA, além de apresentarem suas principais dificuldades para trabalhar esse tema transversal nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

2.1 Educação Ambiental e Sustentabilidade na ótica docente

No contexto contemporâneo é comum falarmos de Educação Ambiental e buscarmos relação conceitual com o termo Meio Ambiente, devido suas semelhanças em questões de nomenclatura. Esclarecemos que tanto MA quanto EA possuem conceitos distintos, mas ao mesmo tempo aproximações, visto que partem do mesmo foco de estudo: as inter-relações humanas com o ambiente (DUTRA, 2017). Para Lima e Mourão (2007), o Meio Ambiente se constitui como representação social, que parte da compreensão proveniente de um pensamento que envolve pessoas, porquanto, não diz respeito somente aos aspectos biofísicos, mas também refere-se às interdependências e às inter-relações entre indivíduos de diferentes grupos.

Por outro lado, temos a EA que segue as mesmas características, tendo como objeto de estudo o ser humano como vivente superior do planeta. Tal afirmativa visa enfatizar que, no contexto mundial, não se deve considerar apenas o destino humano como fundamental, mas, sobretudo, o equilíbrio dinâmico com a natureza, pois o ser social possui vínculo de total dependência dos recursos ambientais. Deste modo a EA se constitui como um processo educativo voltado à participação, que buscam construir um novo paradigma que seja aberto aos anseios populares em prol a uma melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente equilibrado e salubre (GUIMARÃES, 2013).

A Educação Ambiental tem sua trajetória marcada por contradições e aos poucos foi se constituindo como área do conhecimento que, atualmente, está assegurada por lei como um processo formativo que deve ser trabalhando com base na interdisciplinaridade no Ensino Básico, mas em cursos de graduação, recebe tratamento específico no currículo escolar. Enfatizamos que no Ensino Superior, sobretudo, nos cursos de graduação que tange a

formação de educadores um componente curricular que contemple a EA tem por objetivos investigar as influências dos diferentes modelos de desenvolvimento que ocasionam as problemáticas socioambientais, buscar fazer um resgate da historicidade da EA para fim de compreensão, conhecer seus pressupostos norteadores, discutir metodologias de ensino a serem trabalhadas e também discutir práticas pedagógicas que fortaleçam o trabalho docente, para que a EA não fique restrita ao ambientalismo no âmbito escolar (PEDRINI e DE PAULA, 2002).

Levando em consideração que todos os sujeitos da pesquisa obtiveram em sua formação acadêmica, um componente curricular específico que os possibilitasse conhecer e compreender a Educação Ambiental iniciamos nosso questionamento como mostra o (QUADRO 01):

Quadro 01: Educação Ambiental na ótica dos educadores

O que você compreende por EA?	
E1	<i>Educação Ambiental é um processo de construção e de consciência humana que faz parte do currículo escolar, mas não se configura como disciplina. O intuito desse processo é justamente sensibilizar os estudantes e também professores em melhorar o ambiente em que vivemos, bem como compreender as influências e ações humanas nas alterações do contexto em que vivemos [...]” (ÁGUA, 2018, grifo nosso).</i>
E2	<i>Eu entendo que Educação Ambiental são as questões da natureza, né. Elementos vivos. Acho que seja isso. (AR, 2018, grifo nosso).</i>
E3	<i>Bom, na minha concepção Educação Ambiental é um processo contínuo que tem como priori abordar não só as questões climáticas, mas o todo, principalmente o envolvimento do homem e sua interferência nos aspectos da natureza (TERRA, 2018, grifo nosso).</i>

Fonte: Tavares e Dutra (2018).

Na ótica das educadoras, podemos perceber a presença de elementos característicos da EA crítica/emancipatória que faz alusão ao ser humano como principal agente das transformações socioambientais. Refletimos que os sujeitos da pesquisa se contrapõem aquela concepção de que existe neutralidade (TORRES, FERRARI e MAESTRELLI, 2014).

O argumento da educadora Água⁶ (E1) aponta para o (re) conhecer a EA como processo de construção de consciência, pois esta colaboradora mostra que a consciência está muito ligada a sensibilização. O posicionamento do sujeito/indivíduo diante da questão ambiental só será efetivado se houver antes de tudo sensibilidade e, posteriormente, internalização de conceitos e valores (GONÇALVES, 1990).

⁶ Nome fictício para resguardar a identidade da colaboradora.

A educadora Ar⁷ (E2) não apresenta certeza em sua resposta, mas acredita que a EA condiz com os aspectos naturalistas e elementos vivos. Nas entrelinhas de sua ponderação, percebemos a presença do conceito de MA, que Guimarães (2013) explicita como o conjunto de elementos, vivos ou não vivos, e que se relacionam entre si. Por outro lado, a princípio, a fala de Ar pode parecer desconexa, mas ao contrário do que se pensa, os aspectos naturalistas vivos, ficam aqui subentendidos como sendo o ser humano que, desde os tempos primevos, nasceu constituindo-se como membro da natureza.

Para a educadora Terra⁸ (E3), a Educação Ambiental perpassa o estudo dos aspectos climáticos. Tanto que sua fala é muito clara, ao dizer que existe relação humana com a natureza, caracterizando a EA como um processo que não pode ser abordado de forma interrupta. A ponderação da colaboradora está muito próxima da concepção de Gonçalves (1990) que assinala a EA como um processo longo e contínuo de aprendizagem, por ter seus preceitos fundamentados em uma filosofia de trabalho que envolve a participação de todos: família, escola e comunidade. Dias (2003) e Guimarães (2013) também compartilham do mesmo ponto de vista da colaboradora, por entenderem que a EA enquanto processo permanente advém dos princípios estabelecidos no Encontro de Tbilisi (1977), permanente ou contínuo por categorizar os indivíduos e a coletividade como detentores de consciência, capazes de adquirem saberes, quais se pretendem tomar ciência da complexidade dos problemas socioambientais.

Afirmamos que todas as respostas obtidas mostram concepções coerentes que tangem a EA, assim, nenhuma delas está equivocada e todas se completam. Da mesma forma que EA pode se configurar como um processo contínuo, construtivo, transformativo ou enriquecedor de conhecimento em prol as questões socioambientais, se configura também como uma área de estudo ampla da Educação que, para sua melhor desenvoltura, se faz crucial refletir sobre a atuação do educador. A EA no ponto de vista educacional pode ser compreendida também como prática de cidadania, que é o ponta pé inicial para se pensar na chamada sustentabilidade (ROSA, 2014).

Quando a escola se apresenta objetiva em contribuir com a formação, é necessário que a enxerguemos como instituição de papel social, cujo objetivo não é apenas oferecer “educação pela educação”, no sentido de apenas cumprir o que é solicitado institucionalmente, mas ir em busca de exercer seu real papel que nada mais é, preparar e desenvolver cidadãos, capazes de pensarem e refletirem sobre o que está sendo estudado,

⁷ Nome fictício para resguardar a identidade da colaboradora.

⁸ Nome fictício para resguardar a identidade da colaboradora.

além de estarem habilitados a trabalharem pela melhoria do ambiente escolar, no que diz respeito a pequenas atitudes que beneficiem o todo (TIRIBA, 2014).

É levando em consideração essa instituição de papel social que os aspectos socioambientais ganham visibilidade, por ela [Escola] se apresentar como ambiente ideal para se colocar em prática o desenvolvimento das chamadas sociedades sustentáveis. Sobre isso, Souza (2011) contribui dizendo que as recomendações da PNEA devem ser implementadas através de ações que proporcionem o desenvolvimento de atitudes e a aquisição de valores, os quais devem ser apreendidos na prática, no dia a dia da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com uma proposta sustentável.

Essas recomendações pontuadas pela PNEA condizem com o relatório de *Brundtlan*⁹ que ficou conhecido, na década de 1980, por defender o desenvolvimento sustentável, colocando em pauta uma série de discussões. Este documento, inclusive, reforçou que se devem tomar medidas, pautadas na ética e na cidadania para que haja melhor cuidado com o Meio Ambiente.

Ninguém vive sem Educação. Seja em casa, na escola, ou em qualquer outro lugar. Educação é uma prática social vinculada à troca de experiências, que não ocorre apenas na esfera das instituições formais, mas compreende também as não-formais que ocorrem fora dos ambientes escolares (BRANDÃO, 1994). Entendemos que dentro deste universo denominado Educação existem duas diferentes concepções. Para Crespo (2000), a primeira se constitui como concepção tradicional, qual caracteriza a Educação como transmissora de conhecimentos, e, a segunda, que enxerga como um sistema amplo, onde os conhecimentos não são adquiridos somente pelo âmbito formal de ensino e seus respectivos conteúdos, mas por meio de suas relações externas [mundo]. Esta última concepção reforça o pensamento de Brandão.

Quando se fala em EA enquanto processo formativo, ela [escola] é o lugar ideal para a articulação de ações que possam fortalecer o laço entre sociedade e ambiente, por ser o local privilegiado para a construção de cidadania e sociedades sustentáveis. De acordo com Tristão (2004) a Educação para sociedades ditas sustentáveis, possui um caráter emancipatório, ao propor o fim das diferenças sociais e também econômicas. Dias (2003) contribui dizendo que a Educação é o desafio para a construção dessa sociedade sustentável.

⁹ Este relatório ficou conhecido mundialmente por ser fruto de agentes da ONU, qual teve jornalista a norueguesa *Gro Brundtland* como percussora. No Brasil, ficou conhecido como “Nosso futuro comum” e popularizou a expressão Desenvolvimento Sustentável.

Levando em consideração que a EA possui multi-denominações, os educadores também apresentaram suas concepções quando questionados sobre a sustentabilidade conforme o (QUADRO 02), por esta ser uma das discussões indissociáveis da EA:

Quadro 02: Sustentabilidade na ótica dos educadores

O que você compreende por sustentabilidade?	
E1	<i>É um conjunto de ações e medidas que devem ser estudadas com cautela, relacionada ao uso racional dos recursos para que não venha prejudicar as futuras gerações (ÁGUA, 2018, grifo nosso).</i>
E2	<i>É o uso correto de recursos para que não falte para as futuras gerações (AR, 2018, grifo nosso).</i>
E3	<i>Uso adequado de recursos naturais (TERRA, 2018, grifo nosso).</i>

Fonte: Tavares e Dutra (2018).

Na visão das educadoras entrevistadas, sustentabilidade é algo que, em termos conceituais, diz respeito ao uso racional dos recursos ambientais. Em sua visão mais ampla, possui relação intrínseca com as dimensões de desenvolvimento sustentável, os quais possuem aspectos econômicos, biofísicos e também sociopolíticos como pilares para se pensar sobre o mundo (JACOBI, 2003). Entendemos por desenvolvimento sustentável aquele desenvolvimento que oportuniza a expansão econômica, sem esgotar os recursos naturais ambientais, por serem sinônimos de garantias futuras. Os quais possuem princípios e objetivos, tendo um compromisso com os aspectos econômicos, sociais e ambientais.

De acordo com Tristão (2004) o desenvolvimento sustentável se constitui como um desafio permeado por dificuldades, uma proposta utópica e ao mesmo tempo estratégica por ser garantia de sobrevivência. Esse desenvolvimento sustentável não se configura de forma ímpar a uma problemática de cunho ecológico, mas a um modelo pluralista para a sociedade, que abarca desde o fator econômico ao ecológico:

Assim, a ideia de sustentabilidade implica a prevalência da premissa de que é preciso definir limites as possibilidades de crescimento e delinear um conjunto de iniciativas que levem em conta a existência de interlocutores e participantes sociais relevantes e ativos por meio de práticas educativas e de um processo de diálogo informado, o que reforça um sentimento de co-responsabilidade e de constituição de valores éticos (JACOBI, 2003, p. 195).

Com base no pensamento jacobiano, concordamos com o autor quando ele diz ser preciso definir os limites e também as possibilidades no contexto da sustentabilidade. É impossível discorrer sobre sustentabilidade sem considerar os resultantes do capital

(consumismo exacerbado) e também dos impactos sobre a natureza biológica e social. De modo geral, a sustentabilidade, somada com a EA, acaba fazendo com que o ser humano tenha uma visão de consciência crítica, sensibilizada pelas degradações socioambientais.

Se no século XX a sociedade vivenciou muitos marcos em sua historicidade, o ser humano passou a trilhar o caminho dos “avanços” no desconhecido e, dentro desse contexto de transformações, nasceram as primeiras discussões que seriam cruciais para compreender o homem e sua relação com a questão ambiental (SACHS, 2009). Logo, tanto EA quanto também a sustentabilidade são discussões que caminham lado a lado, visto que os seres humanos são agentes fundamentais neste processo.

2.2 Educação Ambiental nos conteúdos do currículo escolar

Compreender o currículo escolar é fundamental para que o educador organize seu trabalho, de maneira em que os subsídios fundantes de sua prática pedagógica de fato sejam concretizados. De acordo com Pacheco (2005), Lopes e Macedo (2011), o currículo teve sua primeira menção datada em 1663, com o sentido de curso e não como um campo de estudos, assim, o currículo nasce de maneira metódica, relacionado a normas que buscam cumprir determinado objetivo.

Para Moreira e Silva (2011) existem diferentes versões no que tange sua historicidade, mesmo partindo de literaturas especializadas na temática, o objetivo dos especialistas sempre partiu do planejamento científico de atividades pedagógicas, que para eles nada mais era que uma forma de impedir que os pensamentos dos estudantes seguissem um novo caminho, se não aqueles já definidos. O currículo ganhou corpo não apenas de organização, mas também de estrutura e cientificidade, logo houve preocupação quanto o cumprimento de normas estabelecidas pelos senhores dos sistemas escolares, que culminou em situar a escola apenas como entidade responsável pela transmissão do conhecimento (SOUZA e COSTA, 2015).

A gênese do currículo está pautada numa perspectiva de construção, onde a Educação precisa ser direcionada. Mesmo que alguns grupos sociais ainda o compreendam como normas, podemos romper com esse paradigma sistemático e obter uma visão mais ampla, compreendendo-o como um elemento norteado por questões sociológicas, isto é, partindo da perspectiva de que não existe neutralidade, pois o currículo engloba questões sociais, políticas e pedagógicas.

No contexto brasileiro, a EA se constituiu de forma assistemática e atualmente possui sua inserção dentro do tema transversal MA, que para os PCN's (1997) é a maneira mais clara

e coerente para se trabalhar na escola. Ela ganhou essa dimensão de cunho educativo em função da necessidade de conhecer essa temática de forma mais completa, e não superficial, visto que nos anos anteriores a sua institucionalização, as pesquisas científicas de cunho ambiental ganharam espaço a nível Brasil.

A EA como processo educativo é algo que, atualmente, ainda é muito debatido, por conta das dificuldades que muitas escolas brasileiras encontram em fazer adaptações no currículo escolar, na sua inserção pautada na transversalidade. Todavia quando são inseridas, condizem com uma realidade reducionista que caracteriza apenas o estudo do verde – aspectos estudados principalmente na ecologia.

Consideramos que, no âmbito escolar, é possível realizar práticas educativas que encarem a EA como algo amplo que perpassa conteúdos tidos como redundantes, os quais raramente levam os estudantes à reflexão. E para compreendermos como os colaboradores da pesquisa conduzem os conteúdos escolares no que abrange a EA, coube-nos saber quais seus respectivos conhecimentos sobre os conteúdos propostos no currículo escolar que contemplam a EA, como mostra o (QUADRO 03):

Quadro 03: Os conteúdos contemplários de EA no currículo escolar

Quais são os conteúdos propostos no currículo escolar, que contemplam a Educação Ambiental?	
E1	<i>Olha, eu conheço em partes. Vejo que é algo muito amplo a ser discutido, mas dá para se trabalhar água, solo e ar, sendo que dentro disso podemos falar de poluição, degradação e todos os danos causados pelo homem que fazem as ações e dificilmente se preocupam em mudar isso [...] Principalmente nas disciplinas de Ciências Naturais e Geografia que são as que mais estão relacionadas a discussão (ÁGUA, 2018, grifo nosso).</i>
E2	<i>Conteúdos de Educação Ambiental... [silêncio]. Olha, no fundamental que eles [crianças] estão, podemos trabalhar a natureza, a árvore. Olha, tem algumas coisas legais para se trabalhar nas datas comemorativas [...] (AR, 2018, grifo nosso).</i>
E3	<i>Bom [alguns minutos de silêncio] Isso é muito difícil de responder. Vou ficar te devendo essa [risos]. (TERRA, 2018, grifo nosso)</i>

Fonte: Tavares e Dutra (2018).

As falas apresentam fragilidade na articulação de conteúdos, mas todos os colaboradores defendem aquilo que acreditam. Para a educadora Água, os conteúdos são conhecidos em partes, mas sua resposta é muito instigante por apresentar em suas entrelinhas elementos que perpassam aos dois extremos da EA: do conservadorismo à necessidade de reflexão humana.

Outro ponto importante é quando ela afirma que Ciências Naturais e Geografia são os principais componentes curriculares que contemplam a EA no âmbito formal. Segundo Dias

(2003) as temáticas ambientais no âmbito escolar deveriam se fazer com ênfase na perspectiva de Educação. Em outras palavras, a EA acaba não seguindo suas principais características: o enfoque educativo interdisciplinar, orientado para a resolução de problemas; a relação com a comunidade; e o estudo contínuo que serve de orientação para o futuro.

A educadora Ar considera apenas as temáticas de natureza biológica como conteúdos escolares que devem ser trabalhados. Por outro lado, sua finalização coloca em evidência algo que precisa ser (re) pensado pelos educadores: a restrição do estudo de EA em datas comemorativas, visto que essa concepção contraria totalmente a EA como exercício para a construção de valores e também de cidadania, por ser um pensamento reducionista que não leva ao pensamento crítico/emancipatório, muito menos a *práxis*, “aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora [...], que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação [...]” (LOUREIRO, 2012, p. 145).

A educadora Terra não respondeu à pergunta. Diante de todas as falas, é possível afirmar que a realidade do currículo escolar no que tange a EA ainda não rompeu, totalmente, com o pensamento característico do conservadorismo que enxerga a EA como zelo pelos recursos ambientais, mesmo que tenham sido realizadas várias discussões para alcançar este feito. Sobre isso, Dias (2003) argumenta que trabalhar a questão ambiental com base apenas no aspecto ecológico, seria não valorizar os aspectos mais abrangentes, seria praticar ingenuidade, adotar o verde pelo verde.

Para Lima e Mourão (2007) o mundo atual exige uma postura humana diferenciada para tratar a questão ambiental, necessita de uma proposta educativa com aspectos sociais críticos e transformadores, que visem a formação de sujeitos emancipados.

Muitos foram os percursos caminhados pela Educação Ambiental que marcam desde sua gênese até os dias atuais. Hoje, é possível pensar em caminhos que podem ser alcançados a médio e longo prazo, como a EA de concepção libertadora, a qual dá condições aos envolvidos no processo educativo, compreenderem sua realidade. Anteriormente, não existiam leis que pudessem garantir a EA no currículo escolar, a qual só foi institucionalizada na década de 1990, através da PNEA.

A Lei nº 9.795/99, em seu Art.5º, dispõe os objetivos fundamentais da EA, que numa visão mais minuciosa, percebemos a presença de concepções emancipatórias, pautadas no desenvolvimento integral das dimensionalidades socioambientais. Dentre seus objetivos, estão o desenvolvimento da compreensão integrada de MA, envolvendo desde aos aspectos ecológicos aos políticos e sociais, a garantia da democratização ambiental, o fortalecimento

da consciência crítica e ao mesmo tempo coletiva que possa agir em função do MA e criar hábitos valorosos para o exercício da cidadania (BRASIL, 1999).

2.3 As principais dificuldades de trabalhar a EA no contexto escolar

Discutir EA é uma abordagem que perpassa por diversos cenários, envolve a luta de movimentos ambientalistas, pessoas anônimas e discussões principalmente no contexto mundial. Todavia, apesar de muito difundida, a EA encontra desafios no decorrer de sua trajetória que acaba influenciando no tratamento que esta recebe em boa parte das escolas brasileiras.

Os fatores determinantes para tais dificuldades na relação docentes-EA são diversos. Quando questionados, os colaboradores de nossa pesquisa apresentaram as seguintes ponderações, como mostra o (QUADRO 04):

Quadro 04: As principais dificuldades em trabalhar EA na visão dos educadores

Como educador(a), quais são suas principais dificuldades em trabalhar EA?	
E1	<i>Primeiramente, Educação Ambiental é algo muito amplo para ser discutido. Então para mim, fica complicado fazer as adaptações para sua devida inserção nos conteúdos escolares. Estudar essa temática é importante para o desenvolvimento da consciência crítica principalmente de quem está no início da vida escolar, mas penso que ela enquanto tema transversal acaba dificultando um pouco o trabalho docente, pois assim como ela, outros temas também precisam ser abordados, e se formos colocar no plano tudo o que é tema transversal, acabamos deixando de lado aquilo que é mais substancial que seria o letramento e a matemática [...] (ÁGUA, 2018, grifo nosso)</i>
E2	<i>Eu atribuo a dois fatores: a falta de cursinhos básicos de formação para os professores das séries iniciais e ao livro. No meu ponto de vista que sou formada há vários anos, vejo que gradativamente as coisas vão mudando, os conceitos vão mudando e as abordagens também [...] aquilo que poderia ser Educação Ambiental há 20 anos atrás, pode não ter o mesmo significado hoje [...]. É tão comum falamos de coisas que vivenciamos dia a dia, mas será que todo professor está preparado para essa discussão? Será que todo professor possui conhecimento básico sobre isso? Eu coloco a carência de cursinhos como principal dificuldade, para trabalhar EA, eu mesma já me vi perdida na diferença de conceitos [...]</i> (AR, 2018, grifo nosso)
E3	<i>Olha, [para mim] acredito que seja a falta de identidade do professor. Digo isso, porque quando a gente estuda, a gente sempre se identifica com alguma coisa especial que depois de formado vai ser nossa cara [...]. Eu particularmente me identifico mais com matemática, e educar ambientalmente é algo que requer muito interesse pela causa. No meu ponto de vista quem estuda para trabalhar com crianças adquire uma identidade mais voltada ao ato de ensinar a ler e escrever e ensinar os pequenos problemas, diferente daquele que se forma em Geografia ou Biologia que possui um estudo mais específico e passa a trabalhar de forma mais aprofundada com isso: Meio Ambiente (TERRA, 2018, grifo nosso)</i>

Fonte: Tavares e Dutra (2018).

São pontos de vistas diferentes que cada educador apresenta. Por meio da fala da educadora Água, pode-se perceber que embora a EA seja caracterizada como fundamental, os temas transversais ainda são tachados como dificultosos, talvez por não se constituírem como disciplinas específicas, como a Língua Portuguesa e a Matemática, sendo estas consideradas mais relevantes na ótica de alguns, como ficou nítido na fala da educadora.

Os PCN's apontam para as questões que englobam a amplitude ambiental, as quais devem ser trabalhadas de maneira contínua, tendo um tratamento diferente das demais áreas do conhecimento, por não se constituir como disciplina específica, mas por abordar assuntos que estão inseridos em todas elas (BRASIL, 1997). Além disso, os próprios parâmetros deixam claro a relação entre transversalidade e interdisciplinaridade, colocando uma diante da outra como suporte ou alternativa para que a EA seja trabalhada. Em contrapartida, Dias (2003) argumenta que se houvesse uma disciplina específica, a EA se transformaria numa Educação Moral e Cívica, detestada e vinculada a um total descrédito, por possibilitar uma visão redundante da realidade. Por outro lado, sua inexistência, faz com que dificilmente haja um olhar para essa abordagem dentro das escolas.

Quanto à questão da transversalidade pontuada como dificuldade por Água, certamente existe a necessidade de expandir a discussão sobre interdisciplinaridade. Acreditamos que a transversalidade seja fundamental para a respectiva abordagem, uma vez que é possível ensinar por meio da ousadia, não atribuindo seu significado apenas na união de componentes curriculares a serem seguidos, sem nenhuma abordagem que faça os estudantes refletirem sobre o que está sendo estudado.

Existem outras afirmações que permeiam as principais dificuldades para se trabalhar EA, que na ótica da educadora Ar está relacionada a necessidade de cursos complementares que fortaleçam a formação docente e em segundo plano, pontua o livro didático, mas não apresenta argumentos que justifique tal dificuldade. Sem dúvidas, esses cursos complementares seriam fundamentais para ampliar o conhecimento que se tem sobre EA, principalmente para educadores em plena atuação profissional. A PNEA é muito coerente ao dizer que os educadores em exercício da função, devem receber formação complementar em suas respectivas áreas de atuação, com intuito de atender os objetivos norteadores da EA (BRASIL, 1999). É interessante pontuar quando a educadora faz menção a mudança conceitual. Sim! Vivemos numa sociedade permeada por transformações, onde o ser humano está cada vez mais em busca de conhecimentos e novas descobertas. Com o passar dos tempos, os conceitos direcionados a EA foram ganhando novas dimensões, uma vez que estava atrelado ao MA e como ele era percebido (DIAS, 2003).

Em contraposição a fala de Ar em sua primeira colocação, pontuamos que educar exige pesquisa e reflexão da própria prática. Então se há conhecimento sobre o que deve ser trabalho através do tema transversal EA, é cabível também que o próprio educador procure estratégias pedagógicas que venham melhorar sua prática docente, visto que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2013, p. 30). Lançando o olhar diante dessa perspectiva, colocamos aqui o sentido de pesquisador não como qualidade docente, mas que dentro da própria formação se faz necessária, o educador está habilitado para ensinar, se não existem cursos de formação como pontua a PNEA, o melhor a se fazer além de pesquisar, é analisar a própria prática. É pensando criticamente, fazendo uma autoavaliação da própria docência que se pode melhorar o trabalho desenvolvido (FREIRE, 2013).

É possível também identificarmos que a própria formação se mostra como um ponto fundamental a ser refletido. Estamos falando da formação que possibilita ao educador, construir aquilo que chamamos de *identidade profissional*, que na ponderação da educadora Terra, acaba contribuindo para o não – trabalho com o tema EA. Dentre todas as respostas obtidas, essa foi a que mais chamou a atenção, por ter partido da educadora que possui mais tempo de serviço. A EA é um estudo novo e retomando a alguns rascunhos, ficou evidente que o seu conhecimento sobre a temática se intensificou muito mais, por meio de pesquisas.

Segundo Pimenta (1996), a identidade profissional é um processo de construção de base histórica, que emerge conforme o contexto vivido. Para a autora, algumas profissões deixaram de existir, outras ganharam novas configurações para atender os anseios da sociedade. E nesse contexto, é importante direcionarmos nosso olhar a profissão do educador e percebermos que a docência possui caráter dinâmico como prática social. Sobre esse elo entre docência e sociedade, reafirmarmos que a identidade profissional é construída “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, [...]” (PIMENTA, 1996, p. 76).

A identidade profissional apresentada como dificuldade pela educadora Terra nos remete ao pensamento de Tristão (2004), como uma das problemáticas evidenciadas nos cursos de formação docente manifestados pela maioria. É importante salientar que ao falar de identidade docente, a autora faz alusão aos que possuem formação em ciências naturais, cujos apresentam contradições inerentes no processo de formação e faz uma breve reflexão sobre a falta de preparo que alguns vivenciam antes de se tornarem educadores.

Aqui não estamos compactuando em dizer que a educadora Terra apresenta falta de preparação teórico – metodológica. Mas usamos a fala de Tristão (2004) para expressar que

essa identidade se faz muito necessária. Quando Terra pondera que suas habilidades profissionais estão mais direcionadas ao Letramento e a Matemática, é possível identificarmos que ela possui uma identidade docente, porém direcionada a outras áreas do conhecimento. Esta colaboradora complementa sua fala, pontuando os profissionais das áreas de Ciências Biológicas e Geografia como mais habilitados para discutir a amplitude ambiental.

Essas licenciaturas mencionadas pela colaboradora, também constam com a EA em suas matrizes curriculares, assim como a Licenciatura em Pedagogia e o antigo Normal Superior. Mas, isso não significa dizer que quem possui formação docente nesses cursos é mais habilitado para trabalhar com a temática, visto que a PNEA assegura a EA no âmbito formal em todas as etapas de escolarização, inclusive no Ensino Superior.

Sendo assim, podemos dizer que esta visão de trabalhar Educação Ambiental somente em áreas de estudos ditos “específicos” é um paradigma que ainda não foi rompido.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DE TEMAS GERADORES

Falar em Educação Ambiental no contexto escolar é abordar uma temática abrangente que auxilia na construção de valores e cidadania, que em seu âmbito formal, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Seguindo esse viés, é comum nos depararmos com escolas que encontram dificuldades em adequar a proposta de temas transversais de ensino ao currículo escolar, restringindo-os a datas comemorativas ou, até mesmo, concentrando-as somente num componente curricular específico.

Para que pudéssemos chegar aqui, fizemos uma análise no plano anual que a escola, *locus* de nossa pesquisa, segue, com ênfase nas competências cabíveis ao 2º ano do Ensino Fundamental. Notamos que as práticas educativas que contemplam a EA são trabalhadas, mas de forma limitada, restrita as aulas de Ciências Naturais e a chamada interdisciplinaridade é quase inexistente.

Com base nas dificuldades apresentadas por nossos sujeitos colaboradores, lançamos como proposta de atividade em EA uma Sequência Didática. Na ótica de Araújo e Amaral (2008), a sequência didática é um processo de organização do ensino que busca aproximar os conteúdos escolares, dos objetivos e também das ações desenvolvidas pelo educador que podem ser trabalhadas durante uma ou mais aulas.

Por meio da sequência didática é possível trabalhar a interdisciplinaridade, quando o educador buscar abordar uma temática específica dentro de algum componente curricular e realizar sua extensão para outras áreas do conhecimento. Aqui, consideramos que a sequência didática trabalhada de forma interdisciplinar possibilita aos estudantes um conhecimento muito mais atrativo que perpassa a chamada fragmentação.

É importante salientar que para melhor desenvolvimento do assunto, sugerimos o uso de temas geradores, pois, assumindo as argumentações de Paulo Freire, a Educação de caráter libertadora precisa de temas geradores, os quais ajudam a sintetizar os conflitos e contradições nas relações ser humano – mundo (FREIRE, 1987). Assim acreditamos que se faz necessário incluir o estudante no processo de ensino e aprendizagem para que ele participe com efetividade nas relações ocorridas em seu contexto.

Há quem diga que somente o uso de temas geradores não assegura a interdisciplinaridade, mas o que defendemos é que esses temas são apenas um começo para o desenvolvimento dessas aulas contemplárias de EA e seguem como alternativa/possibilidade/estratégia para se trabalhar uma temática que muitos consideram

importante, mas pouco é trabalhada. Quanto às temáticas escolhidas ou até mesmo conteúdos escolares, sem dúvidas devem ser selecionados de forma criteriosa, visando suas contribuições com a formação dos estudantes, no que garante o desenvolvimento de pessoas cidadãs, por isso, é importante deixar bem claro aquilo o que se pretende alcançar com essa estratégia metodológica.

Durante o percurso enquanto pesquisadora, notamos que vários temas geradores poderiam ser trabalhados com os estudantes da escola pesquisada, que sem dúvidas ampliariam seus conhecimentos sobre as causas e consequências socioambientais. Mas ao observar o ambiente da sala de aula, o que nos chamou a atenção foi a quantidade expressiva de papéis e cascas de bombom jogados pelo chão. Partindo dessa consideração, é que escolhemos o tema gerador LIXO, por se tratar de algo presente na realidade do educandário. De acordo com Loureiro (2012), o lixo é um problema socialmente reconhecido e trabalhado de forma coletiva, qual possibilita uma ampliação da percepção ambiental, onde se redefinirão currículos e se atuará criticamente na realidade.

Na sequência didática, nosso principal objetivo é desenvolver as habilidades dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental partindo do tema gerador “lixo”, de forma que abranja a interdisciplinaridade. A seguir descrevemos o passo a passo a ser utilizado na Sequência Didática.

Sugerimos que para a introdução desta aula, o educador solicite que cada estudante leve para a escola algumas embalagens que foram descartadas em suas casas como “lixo”. É interessante que neste primeiro momento, o educador faça a leitura de um pequeno texto que os leve a uma reflexão crítica da quantidade de embalagens apresentadas pela turma, logo após podem se levantar diferentes questionamentos que certamente propiciarão importantes diálogos, que é a base da chamada Educação problematizadora de Freire que lança olhar para a reflexão.

De acordo com Lorenzetti e Delizoicov (2001), a leitura é a abertura para a janela do conhecimento, capaz de propiciar o desenvolvimento do estudante principalmente durante a alfabetização. Os autores consideram também que é indispensável que o educador organize sua forma de leitura, para que eleve ao máximo o interesse dos estudantes pôr o que está sendo abordado.

Partindo dessa problematização, o educador pode abordar o tema em diferentes componentes curriculares, fazendo que haja maior fixação dos conteúdos trabalhados, vejamos os exemplos:

Língua Portuguesa:

- Utilizando as embalagens trazidas pelos estudantes, pode ser trabalhado a leitura, pois sabemos que o ato de ler não se configura apenas em textos. O educador pode fazer um levantamento das embalagens e elaborar um quadro analítico, para que se possa despertar a reflexão sobre a língua portuguesa: que vão das palavras às diferentes configurações do alfabeto: letras iniciais, letras finais, vogais e consoantes, número de sílabas e outros.

Matemática:

- Utilizando as embalagens, podem ser trabalhados um pequeno mercadinho na própria sala de aula, onde o estudante aprenderá os conceitos básicos das operações matemáticas (adição e subtração). Grandezas e medidas: reconhecer cédulas e moedas, realizando possíveis trocas em função de seus valores. Conjuntos de grupamento: por meio das características de cada embalagem/recipiente (plástico, vidro, sacola, alumínio) levando em consideração o tamanho, o formato e outros.

História:

- O educador pode fazer uma abordagem utilizando diferentes fontes históricas: noticiários, fotos, livros e outros; que possam mostrar aos estudantes que a quantidade de lixo presente na atualidade é reflexo de vários fatores, dentre eles o aumento da concentração de pessoas nas cidades, onde pode ser trabalhado o local de moradia (bairro e/ou comunidade) levando em consideração seu surgimento, configuração atual e principais problemáticas socioambientais.

Geografia:

- Pode ser trabalhada a linguagem cartográfica: modificações dos espaços naturais por meio da ocupação humana que ocorre em função da necessidade de construções (moradias). A paisagem local: os estudantes podem ser orientados pelo (a) educador (a) a observarem se os mesmos resíduos (embalagens) podem ser encontrados pelas ruas do (bairro/ou comunidade), para que eles possam compreender que o resíduo jogado em local indevido geram problemas socioambientais.

Ciências Naturais:

- Podem ser trabalhadas as funções da natureza: as necessidades de consumo, neste caso, as embalagens podem ser representadas para simbolizar a necessidade que o homem tem

de se alimentar. As formas de obtenção de alimentos: alimentos naturais e alimentos industrializados. Como tudo é descartado para o carro de coleta, pode ser trabalhado também noções de saneamento básico: coleta de lixo, as causas e consequências do lixo e também as noções de reciclagem.

Artes:

- Podem ser trabalhadas músicas ou vídeos que sirvam de base reflexiva para o que foi estudado nos demais componentes curriculares. O educador pode auxiliar os estudantes na construção de um álbum coletivo da turma, que aborde a temática estudada, através da representação de desenhos.

Havíamos pensando em várias possibilidades de apresentar uma proposta didática aos educadores do 2º ano, para que eles pudessem aos poucos inserir temas transversais nos conteúdos escolares. A sequência didática é uma, dentre várias possibilidades, para contribuir na discussão de temas que abrangem a EA no ambiente escolar, tanto que esta proposta foi organizada, impressa e entregue aos educadores do 2º ano, os quais a consideraram como relevante para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas, principalmente, na aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental possui uma história marcada por contradições, que com o passar dos anos ganhou visibilidade na esfera mundial e atualmente se configura como um processo educativo de reconstrução de valores que deve ser trabalhada no currículo escolar em todas as etapas de ensino, seja em escolas públicas e privadas ou no âmbito formal e não-formal.

Mesmo difundida por meio de discussões, a EA no âmbito escolar ainda enfrenta dificuldades no que tange a sua inserção no currículo escolar, essas dificuldades são caracterizadas por diferentes fatores, dentre eles: a formação docente, que nem sempre é capaz de corresponder ao que a EA se propõe.

A presente pesquisa revelou que a Educação Ambiental na respectiva escola é trabalhada, mas seu tratamento nas turmas de 2º ano, ocorre de forma tímida. Os educadores do 2º Ano do Ensino Fundamental possuem conhecimentos básicos sobre essa temática transversal, os quais estão habilitados a trabalharem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois todos obtiveram o conhecimento sobre ela durante a formação docente.

De acordo com os objetivos específicos:

Compreender o entendimento dos educadores do 2º Ano sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade: as respostas foram diferentes, mas partem das mesmas entrelinhas: as relações humanas com o ambiente. O que ficou evidente nas respostas é que a concepção que se tem sobre a temática está em processo de construção, mas busca inserir elementos da chamada emancipação qual tem sua priori à reflexão humana.

Identificar os conteúdos propostos no currículo escolar que contemplam a Educação Ambiental a partir das falas dos educadores: quando questionados sobre os conteúdos escolares que contemplam a Educação Ambiental, os educadores foram claros ao dizerem que conhecem parcialmente, mas em sua maioria atrelam os conteúdos ao aspecto ecológico, sendo trabalhados principalmente em datas comemorativas que pouco fazem com que os estudantes desenvolvam a reflexão para cidadania, sendo este um dos preceitos da EA.

Identificar as principais dificuldades dos educadores em trabalhar a Educação Ambiental: os argumentos apontaram para a existência de dificuldades em trabalhar a temática em sala de aula e articulada com outras disciplinas de modo interdisciplinar. Tal realidade se apresenta frágil na escola investigada, o que rompe com os preceitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por outro lado, as respostas foram

muito significativas, por pontuarem dificuldades que perpassaram o pensamento prévio da pesquisadora que consistia em afinidade com a temática.

Possibilitar alternativas didáticas para o aprimoramento da discussão Educação e Sustentabilidade no 2º ano: a Sequência Didática foi a proposta metodológica para o ensino interdisciplinar da EA na escola pesquisada por entendermos que dentre os seus benefícios, ela possibilita a maior participação de estudantes no desenvolvimento de atividades, principalmente quando são desenvolvidas de cunho epistêmico-pedagógicas que buscam entrelaçar as relações científicas à realidade social e também melhora a relação educador-estudante. Além de possibilitar aos estudantes um conhecimento muito mais atrativo que perpassa a chamada fragmentação.

Nosso objetivo geral foi alcançado, pois nos permitiu investigar as principais dificuldades dos educadores do 2º ano acerca da EA no que diz respeito às práticas pedagógicas. Revelando os fatores determinantes para tais dificuldades. Algumas ponderações imbricadas no resultado da pesquisa foram surpresas para a pesquisadora. Uma delas foi a identidade profissional, creditado por uma das colaboradoras como fator responsável, pela pouca realização das aulas que englobam a EA em sua respectiva turma. E a outra foi o conhecimento que todos os sujeitos da pesquisa possuem sobre os conteúdos escolares que estão mais atrelados ao estudo do verde (conservadorismo). Esta última argumentação é interessante, por contrariar suas próprias compreensões ambientais que se apresentam pautadas numa perspectiva crítica/emancipatória que está na contramão da perspectiva conservadora.

Sendo assim elencamos esta pesquisa como importante e ao mesmo tempo introdutória, por se tratar de um assunto que para muitos é ultrapassado, mas que certamente coloca em discussão algo presente no contexto das escolas parintinenses. Introdutória, pois o que se espera que é as pessoas com interesse pela discussão deem continuidade para saber como a EA está sendo trabalhada em nosso município.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Fabiana da Silva; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. **Análise de atividades em uma sequência didática sobre qualidade e tratamento de água.** Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0896-1.pdf>> Acesso em 26 out 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** – 31. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em 26 set 2018.
- _____. **Lei n. 9.795, 27 de abr. 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 28 de abr. 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pnea.pdf>> Acesso em 18 jun 2018.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/transversais.pdf>>. Acesso em 18 jun 2018.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2008
- CRESPO, Samyra. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos & BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. (orgs.). **Tendências da Educação Ambiental brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2003.
- DUTRA, Gracy Kelly Monteiro. **A criança e o espaço urbano:** percepções ambientais na Amazônia. Curitiba: Appris, 2017.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. – 46ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, Dalva Regina dos Prazeres. **Educação ambiental e o ensino básico.** In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE. Florianópolis, 1990. p. 125-146.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, Roberto Pereira. Desenvolvimento sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas. In: BECKER, Bertha & MIRANDA, Mariana. **A geografia política do desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março/2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e Novos Temas. Ed. do Autor. Maio 2002.

LIMA, Cristiane Cavalcante; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A representação social da educação ambiental**: a visão docente no curso de Pedagogia. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2007.

LIMA, Maria José Araújo. **Ecologia humana**. Petrópolis, Vozes, 1984.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio**. v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>>. Acesso em 26 out 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. – [2. ed] – [Reimpr] – Rio de Janeiro: E. P. U, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. **A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92)**: Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável. In: VI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2012. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br>> Acesso em: 17 mai 2018.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; DE-PAULA, Joel Campos. Educação Ambiental: Críticas e Propostas. IN: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação Ambiental**: Reflexões e práticas contemporâneas. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PENA-VEIGA, Alfredo. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a Ecologia Complexa**. Tradução: Renato Carvalheira do Nascimento e Elimar Pinheiro do Nascimento. – Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v.22 n.2, p. 72-89 jun/dez 1996. Disponível em www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579. Acesso em: 04 nov 2018.

PPP. Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal X**. 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROSA, Mariana. Natureza e escola: percepções infantis e currículo: notas sobre a educação ambiental na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa. **Direito ao ambiente como direito à vida: desafio para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI. In: BURSZTYN, Marcel. **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 29-56.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. (org.) Paula Yone Stroh. – Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Rumo à ecossocioeconomia – teoria e prática do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Eliseu; DA COSTA, Lucinete. O currículo na ótica dos estudantes do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica – PARFOR Pedagogia de Parintins: Perspectiva de construção de identidades. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 8, n. 15, p. 56-67, maio 2017. ISSN 1984-7505. Disponível em <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/145>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SOUZA, Francisco Herculano Carneiro. **A escola como espaço de (in) coerências: a prática da educação ambiental para formação de sociedades sustentáveis em duas escolas do município de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

TIRIBA, Léa. O convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e divórcio entre seres humanos e natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa. **Direito ao ambiente como direito à vida: desafio para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**, 2014.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes**. – São Paulo: Annablume, 2004.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho solicitar a sua autorização para participar de uma pesquisa de TCC intitulada “A Educação Ambiental no ambiente escolar: análise da prática docente numa escola municipal em Parintins / Am”, que tem como objetivo **geral** “Investigar as principais dificuldades dos educadores do 2º ano acerca da Educação Ambiental no que diz respeito às práticas pedagógicas”. Este estudo faz parte do requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sob orientação da Profª. Ma. **Gracy Kelly M. Dutra**. A participação na pesquisa é voluntária, por isso não terá nenhuma despesa e nada receberá em troca.

Todas as possibilidades de o senhor (a) estar em situação de conforto serão proporcionadas, para que não haja interferência no seu cotidiano. Caso contrário, as atividades a serem realizadas serão suspensas, para que não haja comprometimento de sua saúde física e mental. Se você necessitar de alguma informação mais detalhada, pode entrar em contato com a professora **Gracy Kelly M. Dutra**, no endereço profissional da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, na Estrada Odovaldo Novo, S/N, Dejud Vieira (Parintins/AM).

CONSENTIMENTO PÓS - INFORMAÇÃO

Eu, _____ entendo que a pesquisa “**A Educação Ambiental no ambiente escolar: análise da prática docente numa escola municipal em Parintins / Am**” não terá custos à minha pessoa ou interferências no meu cotidiano e autorizo minha participação nesta pesquisa de livre e espontânea vontade. Afirmo ainda que me foi entregue uma cópia deste documento, assinada por mim e pela acadêmica pesquisadora.

Data ___/___/2018.

Assinatura

Assinatura da acadêmica pesquisadora