

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS**  
**ESCOLA NORMAL SUPERIOR**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**ELLYS LUANA ALMEIDA DOS SANTOS**

**APERFEIÇOANDO O QUE NÃO SEI: MODOS DE VER E FAZER**  
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Manaus- AM**

**2018**

**ELLYS LUANA ALMEIDA DOS SANTOS**

**APERFEIÇOANDO O QUE NÃO SEI: MODOS DE VER E FAZER  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, elaborado sob orientação da professora Dra. Mônica de Oliveira Costa.

MANAUS-AM  
2018

### **Ficha Catalográfica**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

237a Santos, Ellys Luana Almeida dos  
Aperfeiçoando o que não sei: Modos de ver e fazer  
Educação Ambiental / Ellys Luana Almeida dos Santos.  
Manaus : [s.n], 2018.  
50 f.: il.; 50 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -  
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.  
Inclui bibliografia  
Orientador: Costa, Mônica de Oliveira

1. Educação Ambiental. 2. Estágio. 3. Experiência.  
4. Pesquisa Autobiográfica. I. Costa, Mônica de Oliveira  
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.  
Aperfeiçoando o que não sei: Modos de ver e fazer Educação  
Ambiental

**Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463**

ELLYS LUANA ALMEIDA DOS SANTOS

TERMO DE APROVAÇÃO

ELLYS LUANA ALMEIDA DOS SANTOS

APERFEIÇOANDO O QUE NÃO SEI: MODOS DE VER E FAZER  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

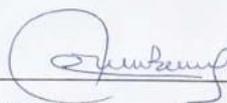
Monografia apresentada a Universidade do Estado do Amazonas – Escola Normal Superior,  
como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Manaus, 07 de dezembro de 2018

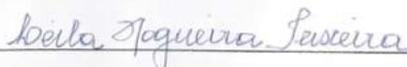
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Mônica de Oliveira Costa  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Prof. Dra. Célia Aparecida Bettiol  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Prof. Msc. Leila Nogueira Teixeira  
Secretaria Municipal de Educação – SEMED MANAUS

*Dedico este trabalho a todos os envolvidos em meus (des)caminhos ambientais.*

## **AGRADECIMENTOS**

Durante minha caminhada acadêmica sei que não estive só. Foram diversas as pessoas e vivências que me fizeram chegar ao final da minha Licenciatura em Pedagogia com o sentimento de gratidão.

Agradeço a Deus pela saúde e força concedida para que eu chegasse até aqui.

À minha família, que se resume aos meus pais, Mário e Gecilda, assim como os meus irmãos Rafael, Ellen e Marinho, por todo o amor e apoio dedicados à mim.

Ao meu namorado Irlan que acompanhou de perto toda essa caminhada assim como seu apoio para concluir minha graduação, e ao meu bebê do coração Ahava.

À minha orientadora pela qual tenho grande admiração, Dra. Mônica de Oliveira Costa, por todo carinho e ajuda, significou demais para mim.

Ao quarteto do qual fiz parte: Márcia, Ray Ely e Jade, obrigada meninas.

E, finalmente, à todos os envolvidos que, direta ou indiretamente, fizeram parte do meu percurso, assim como às avaliadoras por terem aceitado analisar esta monografia.

*Que pedagogos [que educadores ambientais] éramos quando não tínhamos a preocupação da pedagogia [da Educação Ambiental]?*

*Leandro Guimarães*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco central compreender a importância de experienciar modos de ver e fazer a Educação Ambiental a partir de episódios da minha trajetória escolar e acadêmica. De modo particular, objetivou-se narrar minha trajetória escolar e acadêmica a partir das aprendizagens sobre Educação Ambiental; Descrever os modos de ver e fazer Educação Ambiental numa escola democrática e seu atravessamento na minha formação como educadora ambiental; Discorrer linhas experienciais de desenvolvimento de uma (des)educação ambiental. Esta é uma pesquisa narrativa, na modalidade autobiográfica que busca dar voz ao que se passa além dos acontecimentos do cotidiano, já que a narrativa autobiográfica está relacionada à práxis humana. Os episódios são oriundos da minha trajetória escolar e acadêmica, especialmente as vivências dos Estágios Supervisionados. A pesquisa dá visibilidade para o processo formativo inicial problematizando os modos de ver e fazer Educação Ambiental. Na problematização da constituição docente, narro os deslocamentos na compreensão e significação da Educação Ambiental: antes via a Educação Ambiental como algo estático e isolado, preso à disciplinas específicas, como Ciências. No momento, vejo como um campo com fronteiras borradas, que se faz presente em múltiplos ambientes e currículos. Desse modo, ressalto que pensar sobre meu processo formativo em Educação Ambiental no curso de Pedagogia, permitiu uma (re)visita reflexiva às sólidas certezas e concepções que eu carregava sobre o tema. O deslocamento de tais concepções formatadas de Educação Ambiental possibilitou um processo inventivo sem começo e sem fim de outras práticas pedagógicas tecidas a partir da cultura, da arte e da invenção entrelaçados através da experiência.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Estágio. Experiência. Pesquisa Autobiográfica.

## ABSTRACT

This research has as central focus understand the experience's importance behaviors of see and do Environmental Education from episodes of my school and academic's trajectory. In particular, objectified to describe my school and academic's trajectory from learnings about Environmental Education; describe behaviors of see and do Environmental Education on a democratic school and their crossing by my formation as a environmental educator; and discourse in experiences lines of environmental (des)education's development. This is an narrative research, on autobiographical modality that tries to give voice beyond daily event, as autobiographical narrative is related to human praxis. This episodes are derivative from my school and academic's trajectory, especially from Supervised Stages's experience. The research gives visibility to formative early process problematizing behaviors of see and do Environmental Education. On teacher construction's problematization, I relate Environmental Education's shifts in understanding and significance: before I saw Environmental Education as something static and isolated, tied in specific subjects, like Science. At the moment, I saw as field with smudges borders, that actually are in multiple environmentals and curriculums. On this way, I bounce that think about my Environmental Education's formative process on Pedagogy course, allowed me a reflective (re)visit at certainties solids and conceptions that I believed about the theme. The displacement of such Environmental Education's formated conceptions allowed a inventive process without beginning and end of another's pedagogical practices construct from culture, art and invention interlaced through experience.

Key-words: Environmental Education. Stage. Experience. Autobiographical Research.

## **LISTA DE SIGLAS**

EA – Educação Ambiental

ONU – Organização das Nações Unidas

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

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

TI – Trabalho Interdisciplinar

CFB – Ciências Físicas e Biológicas

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente

MEC – Ministério da Educação

Clu-MA – Clube do Meio Ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: TORNANDO-SE UMA (DES)EDUCADORA AMBIENTAL .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NOS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 – EXPERENCIAR PARA CAMINHAR.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 – CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 – O CAMINHO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NOS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>	<b>20</b>
1.3 .1 – Entrelaçamentos com a Educação Ambiental Tradicional .....	20
1.3.2 – Entrelaçamentos com a Educação Ambiental Crítica.....	27
1.3.3 – Entrelaçamentos da Educação Ambiental Pós-crítica .....	34
<b>CAPÍTULO II – (DES)CAMINHOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO AO OLHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA ESCOLA DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 – A ESCOLA DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 – MEU OLHAR DIANTE DA EA DESENVOLVIDA NA ESCOLA.....</b>	<b>40</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>

## **APRESENTAÇÃO: TORNANDO-SE UMA (DES)EDUCADORA AMBIENTAL**

Este Trabalho de Conclusão de Curso nasceu da curiosidade e pelo fato de sentir-me simpatizante com o tema, tendo raízes grandes e profundas nas experiências que permearam minha trajetória desde a Educação Básica até o Ensino Superior, quando ocupo a posição de acadêmica-pesquisadora no curso de graduação em Pedagogia pela UEA. De acordo com o título da apresentação, também descrevo os caminhos que me trouxeram até aqui, mesmo considerando esta pesquisa como um início tímido.

Ao ler Barcelos (2012), tive inspiração para escrever este item, através da metáfora do mapa do argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) sobre as metodologias desenvolvidas, aqui em especial as de Educação Ambiental. Dessa forma, os professores são vistos como navegantes e o fazer docente deve ser (re)pensado e (re)significado sempre que se sentir a necessidade por aqueles que ousam envolver-se com a referida temática no contexto educativo escolar.

Essas mudanças de rumo devem contar com o apoio de todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que, voltando à metáfora citada acima, um mapa de dez anos atrás talvez não sirva para nos orientarmos na atualidade, haja vista as mudanças que nesse período decorreram e que cada território exige um mapa específico.

No primeiro capítulo, narro os meus (des)caminhos percorridos dentro da EA e, para pensar sobre tais *experiências*, convidei Larrosa (2002) para conversar comigo. Nesse contarme, apresento um breve histórico da EA no Brasil assim como alguns marcos internacionais, documentos e conferências, de suma importância para entendermos as diversas faces que a EA teve até a nossa atualidade, assim como suas vertentes.

No segundo capítulo, apresento a narrativa de minha trajetória de constituição de (des)educadora ambiental durante o Estágio III, numa escola que se intitula como democrática, de onde (re)nasceram as intenções para realizar a presente pesquisa. Dentro da escola olho para os modos de desenvolvimento da Educação Ambiental e como essas possibilidades afetam a mim, professora em formação.

Por fim, espero que apreciem e reflitam na leitura tanto quanto me alegrou fazê-la, a fim de que esta possa mobilizar o que está enraizado em nós sobre Educação Ambiental e trazer novos ares de compromissos e horizontes de esperanças sociais, ambientais, econômicas e novas práticas docente-pedagógicas.

Aceite este convite!

## **CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NOS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

*Mas um vazio que não seja cansaço, infelicidade. Vazio para interromper-se e, assim, entender-se.*  
LEANDRO BELINASO

Neste capítulo, irei discorrer sobre os caminhos que me levaram até a Educação Ambiental e as mobilizações teórico-metodológicas que essa aproximação tem feito na minha formação como professora. Para tanto, utilizo o conceito de Larrosa (2002) acerca da experiência, que de início teve grande impacto e contribuição nos caminhos da minha formação.

Dessa forma, narro minha trajetória escolar e acadêmica a partir daquilo que considero uma experiência quando se trata da Educação Ambiental. Olho para os documentos, marcos internacionais e conferências que foram de suma importância para que a EA se constituísse o que é hoje, também como espaço de luta daqueles que identificam-se com ela.

Esse movimento, por mais difícil e resistente que seja, deve contar com pausas para que consigamos entender seus aspectos teórico-metodológicos. Como sugere Guimarães (B., 2010) na epígrafe do presente capítulo, essas pausas devem representar força para continuar, não só para entendermos as práticas em EA, mas para nos entendermos como ‘praticantes’ de EA.

Assim, falo das contribuições que a experiência de Larrosa (2002) pôde trazer, o que moveu e atravessou o modo como olho para o que se dispõe a minha volta. Entrelaçada à minha experiência está meu percurso formativo na ou nas vertentes de EA, contribuindo cada uma com suas características neste percurso.

### **1.1 – EXPERENCIAR PARA CAMINHAR**

Para esta pesquisa, eu utilizo o conceito de experiência de Larrosa (2002) na tentativa de pensar uma educação em oposição à divisão da teoria e prática ou da ideia de acúmulo de conhecimentos. Este autor define a experiência como aquilo que nos passa, que nos toca (LARROSA 2002).

Atualmente muitas coisas acontecem em nossos dias, mas raramente algo nos toca, o que torna a experiência um tanto quanto difícil de acontecer. Vivemos em um mundo altamente informado e precisamos ter consciência de que informação não é experiência e sim

um impedimento para que passemos por alguma experiência, citada pelo autor como quase uma antiexperiência.

Desse modo, é necessário que haja a separação entre experiência e informação. Uma sociedade cuja informação é rapidamente e em grande escala disseminada é uma sociedade na qual experiência alguma é capaz de acontecer. Eu muitas vezes pensei que na minha trajetória havia experiência e quando tive acesso à esse texto, percebi que algumas coisas das quais sabia eram apenas informações.

Outro fator que colabora para este quadro é a opinião. Já que as pessoas estão certas de suas informações também fazem juízos diante dela, ditos "pessoais e próprios":

Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Durante meu percurso, vi muitas pessoas tecendo opiniões sobre aquilo que elas se sentiam informadas, que achavam ter propriedade para opinar apenas por estarem informadas. Muitas vezes na universidade passei por situações desse modo, quando os professores nos pedem leituras de textos e autores para que a partir dali teçamos nossas opiniões, o que reforça o entendimento de que 'opina quem é informado'.

Associado a isso, temos a falta de tempo para a experiência. Várias coisas acontecem ao nosso redor de forma veloz, sem que tenhamos tempo para pensar e analisar. Estamos sempre em busca de novidades, notícias, informações, umas substituídas pelas outras mais depressa do que somos capazes de lembrar, e ainda assim, não ficamos satisfeitos.

Quando me vejo sem tempo, me vejo também impossibilitada de criar experiências. Assim é para muitas pessoas, por estarmos sempre atribulados e comprometidos com outras atividades é como se não tivéssemos um tempo só nosso, e nesse movimento o tempo continua correndo sem pausas.

O excesso de trabalho também impossibilita a experiência. Temos o hábito de relacionar experiência com trabalho, pois costumamos a aprender na escola primeiro a teoria e depois vamos para a parte prática. Para o trabalho é dito que precisamos ter experiência, o que na verdade não é experiência e sim um impeditivo dela por não nos permitir parar.

Um dos discursos campeões e que ouvia muito na universidade é exatamente esse. Logo que ingressei no curso, esse era e é algo falado por alguns professores: primeiro a teoria e depois a prática.

Segundo Larrosa (2002) o sujeito da experiência, em diversas línguas, é tido como um território de passagem, algo que deixa marcas, um espaço para os acontecimentos, visto que a experiência é aquilo que nos passa, nos acontece. Esse sujeito é conhecido como aquele que oferece receptividade, abertura. Portanto, o autor correlaciona a experiência com a paixão, devido suas características de padecimento, heteronomia, experiência do amor.

Quando comecei a ler os textos de Larrosa fiquei com uma grande confusão, pois nunca tinha lido algo assim. Era difícil pensar, no início, que abertura era essa que deveríamos ter para a experiência acontecer? Como fazer isso? Padecer? E conforme as leituras tiveram continuidade e discussões em conjunto com a orientadora e algumas colegas no grupo de pesquisa<sup>1</sup>, foram que estas ideias começaram a ficar mais claras para mim.

O saber da experiência se firma entre o conhecimento e a vida humana, onde a experiência perpassa. Ele se caracteriza por dar sentido ou não àquilo que o acontece, dar sentido à sua existência.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Através da ciência moderna transformou-se a experiência em ciência experimental, ou seja, a experiência em experimento. Um caminho estável e seguro, muitas vezes buscados por nós, descaracterizando-se da prova e assumindo um novo papel de acumular verdades que se tornam alheias à vida do homem.

A experiência é permeada de incertezas e não pode ser refeita, assim como é imprevisível, é um acontecimento, já o experimento é um caminho de resultado previsto, que pode ser antecipado.

Por isso, nosso caminho foi pensado nas incertezas que trazem e cedem espaço à experiência. Através dele é que podemos ter a experiência e não um acúmulo de verdades ditas absolutas e de domínio científico. Nada estava definido antes, o que me possibilita

---

<sup>1</sup> GEPEC - Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia.

reviver minhas experiências, algumas que achava ser apenas informação, partilhando também das narrativas de outros sujeitos (professores da escola de estágio) e problematizando como elas são ditas, vistas e (re)significadas por mim.

É nesse sentido que elejo a Educação Ambiental como tema e percussora dos meus caminhos, haja vista que queria pensá-la a partir das experiências que se desenharam em meus caminhos. Nessa perspectiva, não a vejo como algo rígido, pronto e acabado, mas pensando qual a potência de olhar a Educação Ambiental a partir da experiência e suas contribuições.

Quando fui para a escola onde seria desenvolvido o Estágio Supervisionado III, disciplina obrigatória do curso, vi que ela tinha o título de Escola Transformadora e que era bastante diferente das demais que já havia estado, tanto em seu currículo quanto na organização física dos espaços, pelo fato de ser uma escola democrática.

Nas primeiras idas à escola, notei que ela tinha grande potencial para trabalhar a Educação Ambiental por não estar engessada como as demais, notava certa abertura da qual Larrosa (2002) falava. Apesar da EA não se constituir disciplina específica, fiquei animada quando soube da existência de uma das oficinas, chamada Oficina de Iniciação Científica, o que me fez pensar que ali poderia ser um local onde as questões ambientais fossem debatidas com afinco, assim como a existência da horta nos fundos da escola.

Neste sentido, a presente pesquisa configura-se como narrativa, e, partilhando do pensamento de Cunha (1997), também a vejo como algo cheio de significados e reinterpretações, em especial as narrativas escritas por disciplinarem o discurso e compreender as determinações e limites. Aqui a experiência é reconstruída de forma reflexiva, para que eu compreenda melhor minhas próprias práticas. Me vi quase que “obrigada”, como sugere Cunha (1997), a estimular e expressar organizadamente meus pensamentos haja vista a dificuldade de escrever sobre o vivido.

A pesquisa narrativa autobiográfica busca recuperar o sentido dessa narrativa, que muitas vezes se perde no percurso da formação, trazendo como alicerce as narrativas que partem de mim e dos professores. Para Cunha (1997) as narrativas provocam mudanças na compreensão que temos de nós mesmos, o que a torna de grande valia para a criação de consciência emancipatória.

A primeira vez que tive contato com esse tipo de pesquisa já estava cursando a graduação de Licenciatura em Pedagogia, por volta do 5º período, e tive estranhamento ao ler esse tipo de texto, por não estar familiarizada e só ter tido contato bem depois do início da graduação.

As narrativas estão carregadas de significados e reinterpretações, sejam orais ou escritas, visto que representam a realidade vivida por mim, enquanto sujeito. Conforme Cunha (1997) “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”.

Nesse sentido, quando escrevemos ou narramos um acontecimento que nos diz respeito estamos, de certa forma, transformando o caminho percorrido e atribuindo novos significados. Assim, as narrativas não são tais como aconteceram de fato, e sim uma reescrita feita pelo sujeito. Segundo Cunha (1997):

Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p. 3, grifo da autora).

O cunho da pesquisa que me propus a desenvolver segue a ideia da narrativa, que é um método que traz para a pesquisa a especificidade subjetiva que faz parte da realidade social, sendo o homem um ator social de seu tempo. Para Cunha (1997):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Ou seja, a narrativa se torna mais adequada de acordo com a presente pesquisa, por respeitar a realidade social em que os indivíduos estão inseridos sem empobrecer a realidade que se observa, pois leva em consideração a complexidade os sujeitos envolvidos, relacionando consciência e ser.

## **1.2 – CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Sempre ouvi falar do tema Educação Ambiental e ficava inquieta sobre e do que realmente se tratava. Certa vez assisti a uma defesa de mestrado que tinha tema semelhante, e

lembro que o mestrando falou que a EA estava em todos os lugares e em muitas coisas, como objetos. Esse tema sempre aparecia para me instigar cada vez mais, até que aceitei o convite feito pela EA para debater.

Para que eu pudesse debater sobre Educação Ambiental, vi a necessidade de apresentar os itinerários que fizeram e fazem parte do percurso deste tema, contribuindo para que ela chegasse a ser o que ela é hoje. Desse modo, é importante que eu apresente seu histórico, que colaborou para que eu, enquanto professora em formação conhecesse sua história.

Se torna importante que eu ressalte que há alguns modos diferentes de ver Educação Ambiental e que foram se transformando ao longo da história. Em determinado tempo a EA era entendida como algo particular, individual; em outro, essa concepção cai por terra e o coletivo passa a ser levado em consideração; mais adiante questões sociais, econômicas, políticas e movimentos passam a tomar frente dessas transformações.

Então antes que eu comece a falar sobre EA é necessário que se tenha clareza acerca de algumas questões, dentre elas, a Educação Ambiental como educação política, o histórico da EA, conceitos, contextos, objetivos, conteúdos, metodologias, dentre outros.

Para Reigota (2001), o problema ambiental não se resume a quantidade de pessoas no planeta, mas ao consumo excessivo dos recursos naturais por um pequeno grupo de pessoas, ou seja, é relevante que seja levado em consideração as relações econômicas e culturais entre a humanidade e natureza. Dessa forma:

A educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2001, p. 10).

Percebo que a Educação Ambiental se constituiu em um momento histórico de grandes mudanças, o que levou a diversos questionamentos no âmbito político e educacional. Tornou-se imprescindível que os homens mudassem suas formas de se relacionar com a natureza, transformando-a em uma relação de qualidade para que o crescimento econômico ocorra, mas não seja danoso para o meio e nem para a vida.

A partir daí observo a participação econômica ativa dos cidadãos e cidadãs na resolução de problemas ambientais globais, e conseqüentemente política nos contextos de suas realidades específicas, criando consciência crítica de seus direitos e deveres.

No Brasil, a Educação Ambiental ascendeu por volta dos anos 70, mas passou a ter maior evidência somente 10 anos depois. Aconteceram diversos marcos internacionais, documentos e conferências que marcaram cronologicamente esse campo extenso até a atualidade, e podemos considerar que houveram muitos avanços. Para Carvalho (2008) esse

conjunto heterogêneo é possível ser lido não como registros de fatos que se encadearam naturalmente, mas como a construção de uma memória seletiva.

Em 1968, realizou-se em Roma, na Itália, uma reunião de cientistas dos países desenvolvidos para tratar assuntos relacionados ao uso nocivo dos recursos naturais, ficando conhecido como “Clube de Roma”. Nesta reunião, ficou decidido que cada participante trabalhasse para sensibilizar os líderes mundiais em torno do ambiente humano, da onde os recursos da Terra são finitos, assim como assuntos relativos ao consumo e procriação.

Como consequência dessa reunião foi publicado um livro intitulado *Limites do Crescimento* (São Paulo, 1978), que durante muito tempo foi considerado referência nacional às políticas de meio ambiente. Devido ao grande alcance que esta publicação teve, a Organização das Nações Unidas (ONU), realizou em 1972 a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano na Suécia, em Estocolmo, que ficou conhecida como Conferência de Estocolmo.

Na Conferência de Estocolmo, o principal assunto abordado foi a poluição ocasionada pelas grandes indústrias. Muitos países não tinham políticas econômicas ou sociais para impedirem a entrada dessas indústrias que já não produziam como queriam em seu país de origem, e encontravam em outros países sem as medidas de segurança sua morada.

Nosso país foi um desses alvos, mais especificamente em Cubatão – SP, onde se construiu o primeiro polo de indústrias pesadas. As indústrias liberavam grandes quantidades de gases tóxicos e nocivos à saúde, nesse cenário muitas crianças começaram a nascer com malformação nos membros e acéfalas, assim como aumentou o número de pessoas com doenças respiratórias, o que concedeu ao lugar o nome de “Vale da Morte”.

Através da UNESCO, a ONU passou a realizar diversos seminários para divulgar os fundamentos da Educação Ambiental, alguns transformados em livros, artigos, entre outros, foram publicados em diversas línguas.

Em 1975, a UNESCO promoveu um encontro que discutiu quais seriam as estruturas e objetivos da Educação Ambiental, em Belgrado. Mais tarde ficando conhecida como “A Carta de Belgrado”, ainda considerada como um marco no avanço conceitual das questões ambientais.

Em Tbilisi no ano de 1977, aconteceu na Geórgia o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental, onde houve a elaboração de princípios, estratégias e ações que orientassem a EA desenvolvida, seguidos até a atualidade. Dez anos mais tarde, aconteceu o Segundo Congresso de Educação Ambiental, na cidade de Moscou, na Rússia.

A partir daí alguns subsídios temáticos dão embasamento para que ocorresse em 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), no Rio de Janeiro. Essa conferência foi o momento em que a comunidade política internacional reconheceu que era vital que o desenvolvimento socioeconômico fosse harmônico com o uso dos recursos naturais.

Essa reunião ficou conhecida como Rio-92, ECO-92 e até “Cúpula da Terra”. Desde então o conceito de desenvolvimento sustentável passa a ser mais disseminado. Sucedidos vinte anos entre a Conferência de Estocolmo e a Rio-92 noto diversas mudanças de pensamento ao que tange a Educação Ambiental. Se antes se pensava que esta se dava através da relação homem-natureza, com a Rio-92 o enfoque é dado para o desenvolvimento econômico como “o grande destruidor da natureza”.

Em 1997 ocorreu na Tessalônica, Grécia, outra conferência promovida pela UNESCO que tinha como tema “Ambiente e Sociedade”. Como de praxe das conferências, esta também se tornou um documento chamado “Declaração de Tessalônica”, que discutiu a educação e conscientização pública para a sustentabilidade.

Movido por debates na década de 80, o Conselho Federal de Educação decidiu por não transformar a Educação Ambiental em uma disciplina a parte, acatando o pensamento de educadores ambientalistas que defendiam que a EA deveria perpassar por todas as disciplinas, ao analisar as relações socioeconômicas e naturais.

Nessa análise, o que se prioriza é o meio onde o aluno vive, buscando solucionar problemas locais para a construção dos ditos cidadãos, mas sem esquecer das questões que não fazem parte do cotidiano do aluno, uma vez que também é do nosso interesse que os alunos tenham consciência dos problemas em nível mundial.

A EA tem seis objetivos definidos através da Carta de Belgrado. Dentre eles, a Conscientização acerca do meio ambiente e suas problemáticas globais; o Conhecimento, para que as pessoas tenham acesso e decidam sobre as questões ambientais; o Comportamento para a preservação do meio; a Competência, fazendo com que as pessoas adquiram-na para resolver os problemas; a Capacidade de Avaliação, para avaliar a validade de programas; a Participação, de forma que todos busquem cumprir com suas responsabilidades.

Diante dos caminhos percorridos pela Educação Ambiental noto que houveram diversas nuances que caracterizam e nos mostram como se deu o “nascimento” do até então Tema Transversal, enquanto um campo de educação e estudos. Dentro desse parâmetro também construo meus entendimentos, que me fazem repensar sobre minhas experiências.

### **1.3 – O CAMINHO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO NOS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Nesta seção eu falo das minhas vivências dentro do campo da Educação Ambiental, para tanto, narro esses momentos e suas formas de entrelaçamento diante das vertentes da EA, dentre elas: EA Tradicional, EA Crítica e EA Pós-crítica.

#### **1.3.1 – Entrelaçamentos com a Educação Ambiental Tradicional**

Enquanto escrevo estou envolta de um clima fechado, nublado, ameaçando chover. A temperatura está muito agradável, em torno de 29°C, o que geralmente titulamos de frio, visto que estamos acostumados com temperaturas que se aproximam de 40°C. Está ventando bastante, o céu está cinza, as árvores acompanham o movimento do vento e suas folhas sussurram, encontrando-se umas com as outras.

Também ouço o barulho das aves da mata que fica em frente da minha casa, uma delas surge na copa da árvore, pergunto ao meu pai se ele conhece o nome, então ele responde que se chama Japiim, pesquisei na internet e sim, ele acertou. Elas começam a procurar abrigo da chuva que já anuncia a sua chegada.

Penso daí nos caminhos que percorri até aqui, caminhos esses que me instigaram com a Educação Ambiental, seus elementos e traços. Quando criança minha disciplina favorita era a Língua Portuguesa, e conforme os anos foram passando e eu crescendo, meu olhar começou a voltar-se para o que era natural, animais, natureza, o verde, aquilo chamava minha atenção.

Dentro disso, como acadêmica-pesquisadora, penso que falar em Educação Ambiental pressupõe também falarmos de suas perspectivas/abordagens e da prática de professores que estão atuando nos diversos níveis da Educação Básica, aqui especificamente o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No colégio em que estudei durante meu Ensino Fundamental e Médio, havia em todos os terceiros bimestres, desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio o que os professores chamavam de Trabalho Interdisciplinar, resumido por nós alunos de T.I. Era um trabalho menos formal que os demais dos outros bimestres, e nós alunos tínhamos um carinho especial por ele, visto que era mais prazeroso de se fazer e ainda tinha peso dois em todas as disciplinas, o que ‘salvava’ quem estava pendurado em alguma disciplina por nota.

O prazer em realizá-lo era maior, pelo menos para mim, quando a temática do T.I. se aproximava de alguma temática ambiental. No 9º ano do Ensino Fundamental meu grupo

ficou responsável pelo tema “Animais silvestres ameaçados de extinção no Brasil” e escolhemos falar das araras, dentre elas arara-canindé, arara-vermelha e arara-azul, o trabalho foi um sucesso e elogiado pelos professores.

Ainda durante meu Ensino Fundamental, nossa disciplina de Ciências tinha uma outra nomenclatura, chamava-se Ciências Físicas e Biológicas, ou como preferíamos CFB. As professoras de CFB costumavam levar os alunos para as aulas no laboratório do colégio, ainda que com pouca frequência era um momento que todos gostavam, não sei se era por estarmos saindo da rotina ou pelo fato do laboratório ser um lugar fantástico, ‘cheio de coisas’ para serem observadas, tocadas e sentidas.

O laboratório era dividido em dois espaços: de um lado mesas, cadeiras, microscópios, alguns aparelhos suporte como TV e DVD e do outro (o preferido de todos) haviam animais empalhados, animais conservados dentro de potes com um líquido que lembra água, das mais variadas espécies como sapos, cobras, jabutis pequenos, arraias pequenas, um dos mais intrigantes era alguns potes que estavam com fetos humanos em estágios de desenvolvimento diferentes e até um exemplar de esqueleto humano chamado Zé.

Lembro-me de certa vez que estava no intervalo e fui passar pelo laboratório e as portas estavam abertas, quando entro junto com algumas amigas para ver o que estava acontecendo encontramos um dos professores pesquisadores que desenvolviam trabalhos lá empalhando um macaco, ali ao vivo, era de porte pequeno mas não lembro a espécie. Tudo aquilo me fascinava e chamava minha atenção.

Apesar das minhas professoras de CFB que tive durante o Ensino Fundamental (me refiro do 5º ao 9º ano, pois foram os anos que estive nesse colégio especificamente) buscarem desenvolver seus trabalhos da melhor maneira que podiam, os professores das demais disciplinas focavam somente em seus assuntos, sem ‘transversalizar’ o tema. A disciplina que ainda abria as portas para a questão ambiental era a Geografia, por comentar assuntos como mudanças climáticas, globalização, entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental demarcam o papel da EA em seus marcos referenciais, discorre sobre a sua natureza, seus objetivos e o compromisso do Brasil na resolução dos problemas socioambientais, destacando a importância dos movimentos sociais assim como o regime de colaboração necessário para que as Diretrizes sejam implantadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2013) são claras quando se referem ao ensino da Educação Ambiental dizendo que esse deve ter uma

abordagem interdisciplinar e complexa, perpassando todos as fases, etapas, níveis e modalidades da educação, seja ela Básica ou Superior.

A EA é tida como componente essencial e permanente da Educação Nacional, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais, estando inserida nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica, assim como em suas respectivas modalidades, ficando sob a responsabilidade das instituições de ensino a sua promoção, através dos projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2013).

Hoje, quando olho para todas essas vivências, percebo que tudo isso que vivi e naquele tempo me encantava, faz parte da vertente tradicional da EA que desconsidera e desvincula as habilidades e competências do lugar, meio ambiente, espaço e tempo, sem ter em vista o contexto histórico-social, distanciando-se do que é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Essa vertente não possui características políticas das questões ambientais, assegurando que o necessário para ser um cidadão ecologicamente correto bastaria a formação através de cursos e conhecimento de técnicas. Os conhecimentos adquiridos na formação dos professores não são articulados com outros processos formativos, ou como já dito, com o viés político. Como destaca Reigota (2010, p. 5 – 6):

Se o ambiente universitário brasileiro se abrir ao pensamento e contribuições dos que vêm das margens e ouvir delas e deles o que trazem como experiência, reflexão original e contribuição teórica em sintonia com o tempo histórico e com a sociedade em que vivemos, possivelmente haverá uma renovação do pensamento pedagógico e político brasileiro e nossas universidades e programas de pós-graduação não serão mais espaços privilegiados de expressão de subalternidades voluntárias frente aos autores, colegas e instituições de além-mar, de Brasília, etc... e tal.

Outra característica da vertente tradicional é supervalorizar as ações individuais em detrimento das coletivas, incentivando maior ênfase nas mudanças comportamentais individuais do que coletivas, despolitizando mais uma vez o fazer educativo. Em suma, segundo a autora Tristão (2007, p. 4):

Essa tendência tradicional ou convencional da educação ambiental e da formação privilegia o aspecto cognitivo e prático do processo educativo, acredita que o conhecimento reflexivo do/a professor/a isolado sobre sua prática pedagógica irá repercutir sobre sua ação educativa, na escola e na sociedade. Nesse caso, é mais considerada no processo de aprendizagem a racionalidade cognitiva e instrumental do que a emoção, o conhecimento é reduzido à reflexão, sem considerar a prática socioambiental, a unidimensionalidade, em detrimento da multidimensionalidade, a objetividade com ênfase no individualismo, em detrimento da formação da subjetividade, da ação coletiva e/ou da inserção política.

Durante minha formação escolar percebi que essas características sempre eram valorizadas, frases do tipo “feche a torneira enquanto lava as mãos” ou “jogue o lixo no lixo”

eram predominantes. Outro episódio dessa vertente que tive em minha formação foi a atividade de plantar um grão de feijão no algodão molhado, que não teve explicação prévia nem posterior, fechando-se no ato da plantação.

Eu penso, como aprendi durante toda minha graduação, que a educação é um ato político e não um ato isolado e neutro, mas sim um ato que perpassa diversas nuances, que não só a política, como muito bem me ensinou Freire (1921-1997). Entendo que a EA pode ser o espaço de luta e resistência se entendida como formativa de cidadãos politizados e críticos.

Percebo que a Educação Ambiental que tive durante todo o meu Ensino Fundamental quase nunca esteve presente nas disciplinas, nem interdisciplinarmente ou transdisciplinarmente, aparecendo somente nas aulas de CFB. Dessa forma, vejo que esteve mais demarcada à vertente tradicional da educação, ainda que as professoras de CFB tentassem lecionar as melhores aulas.

Os vazios que ficavam das práticas dos professores que deviam ser feitas, ainda não me instigavam ao ponto de sentir falta das questões ambientais em suas aulas, com aquela idade nem sabia que podia... E como gostaria que pudesse, ainda que notasse que certos assuntos ‘puxavam’ o ambiental para consigo. Manoel de Barros (1999, s.p.) fala de alguns vazios em sua poesia “O menino que carregava água na peneira”:

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.  
Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira

Identifico-me com esse menino, concordo que muitas vezes os vazios são maiores que o cheio. O que já sabemos temos a dimensão, agora o que nos é desconhecido é muito maior por não conhecermos e é assim que vejo a Educação Ambiental, um grande vazio aconchegante com muito a nos ensinar.

Em se tratando de política pública no Brasil, dá-se importância e obrigatoriedade de promover a Educação Ambiental nos diversos níveis e modalidades de ensino em 1988, passadas quase duas décadas da data que esta começou a ter visibilidade no Brasil, com a Constituição Federal. Posteriormente, a temática do meio ambiente foi integrada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e em 2012 é aprovado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A inserção da EA nos currículos de políticas públicas se deu através do tema transversal “meio ambiente” nos PCNs, seguida da Lei nº 9.795/99, regulamentada em 2002. Enquanto à Educação Ambiental, os PCNs propõem que a temática ambiental seja trabalhada visando as interações coletivas e individuais, de forma que o processo educativo dos sujeitos seja responsável por contextualizar o ambiente local e global, envolvendo-os com as relações sociais:

Assim, a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar (BRASIL, 1988, p. 180).

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental também ocorre em consonância com a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assim como objetiva sistematizar os preceitos definidos na Lei nº 9.795/99, sistematizando também os avanços ocorridos na área relativa ao tema. Essa última Lei também institui a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Um pouco antes desse marco, em 1981, precedida pela Constituição, foi aprovada a Lei nº 6.938/81 que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), com o intuito de preservar e melhorar a qualidade do meio ambiente, e que foi provavelmente utilizada como norte no desenvolvimento do Capítulo do Meio Ambiente da futura Constituição Federal de 1988.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental buscam superar a “tradição naturalista, que fragmenta a análise da realidade, que estabelece a dicotomia entre natureza e sociedade” que marcam o surgimento da EA, afirmando a visão socioambiental, “construindo relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza – comunidades de vida” (BRASIL, 2013, p. 522).

Pude observar no período em que estive dentro da escola que a professora titular, responsável pela Oficina de Iniciação Científica, entendia por meio do que colocava em prática que esse tema transversal era trabalhado na perspectiva individual. Ações individuais do tipo “não jogar lixo nas ruas” ou “fechar a torneira enquanto escova os dentes” eram mais fortes, e reforçam a máxima dessa vertente ao reafirmar uma prática educativa despolitizada.

Essa concepção de educação ambiental não se compromete com as verdadeiras transformações que devem ocorrer na sociedade, visto que é um mecanismo de reprodução nas suas ações educativas, por não compreender a sociedade como algo complexo e total em

suas relações, privilegiando apenas fragmentos. De acordo com Guimarães (2004), que a define como conservadora:

Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (Ministério do Meio Ambiente, p. 27).

O Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na Escola em 2001, sendo necessário que a EA compreenda diversas temáticas das questões ambientais. Entre elas, que proporcione pesquisas em diversas fontes de informações, buscando aprendizagens e atualizações que transformem a consciência ambiental, para que o professor reflita sobre sua prática em relação aos conteúdos didáticos.

Avançando para meu Ensino Médio, fiquei muito feliz em ser aprovada, pois a transição do 9º ano para o 1º ano do Ensino Médio detinha o maior índice de reprovação do colégio, ao ponto das cinco turmas que existiam ficar uma inteira reprovada. O Ensino Médio também foi realizado no mesmo colégio.

No 1º ano a disciplina de Ciências mudou de nome, deixou de ser CFB para ser Biologia. A partir daí estudamos seres vivos, reinos animais, genética, entre outros, e também nunca mais pisamos no laboratório. Apenas o Ensino Fundamental continuava frequentando, mas não que o Ensino Médio não pudesse, simplesmente as aulas aconteciam dentro da sala de aula, e durante esses três anos de ensino nunca tivemos uma aula livre, aula-passeio, nada além de sala.

Essa nova realidade me inquietava bastante, não só eu como os outros alunos sentia falta, não havia uma sequer visita ao laboratório, mesmo que também tivesse entrado em nosso currículo as disciplinas de Química e Física. Para tentar mudar um pouco essa situação, tomei conhecimento que existia um grupo no colégio chamado Clube do Meio Ambiente, abreviado como Clu-MA e quis entrar.

No período que estavam aceitando novos membros também estava havendo as eleições para a diretoria do Clube, animadas com a possibilidade de não só entrar mas fazer parte da diretoria eu e mais duas colegas entramos, mas somente eu e uma delas quisemos nos candidatar a algum cargo. Candidatei-me à secretária e minha colega à presidente.

Para nossa felicidade ganhamos, agora não só éramos membros como fazíamos parte da diretoria. O Clube não contava com muitos membros como outros grêmios do colégio, mas

a grande maioria que fazia parte era engajado na agenda e atividades que desenvolvíamos. Esse já era um indicativo da importância que a maioria das pessoas dá a temática ambiental, talvez por falta de interesse ou desconhecimento.

Nos reuníamos a cada quinzena, ou seja, no mês nos encontrávamos duas vezes. Nessas reuniões discutíamos diversas temáticas relacionadas ao meio ambiente, formas de sensibilizar o restante dos alunos do colégio, visitas à instituições da cidade que tivessem relação com o meio ambiente, entre outros.

As atividades se intensificavam quando estávamos próximo de alguma data comemorativa que fizesse alusão ao ambiente, como o Dia Mundial da Água, Dia da Árvore, Dia da Terra, entre outros. No Dia Mundial da Árvore plantamos uma muda no campo do colégio e fizemos uma ação coletiva em parceria com um órgão (agora não recordo o nome) e distribuímos cerca de trezentas mudas para os alunos, aquela ação foi gratificante para mim e para o Clube como um todo.

Um dos passeios que fizemos foi em uma instituição da cidade que me marcou bastante. Eram alunos da própria instituição que estavam expondo seus trabalhos de Ciências e o tema era Sistema Digestório. Eles montaram esse Sistema em 4D com materiais simples, e que exemplificava o caminho percorrido pelo alimento desde o momento que entrava e era mastigado na boca até ser expelido em forma de fezes. Duas palavras desse Sistema me marcaram até hoje e nunca vou esquecer o significado: movimentos peristálticos.

Fiquei durante dois anos no Clu-MA, pois já estavam chegando perto os vestibulares e eu tinha que focar nos estudos e não conseguiria continuar na diretoria e estudar para o vestibular ao mesmo tempo, um dos dois eu não iria fazer me doando, então tive que optar, até pela pressão familiar de ser aprovada. Nesse processo nasceram flores (e que assim como ele eu nunca aprenda a cortá-las), como retrata Mía Couto (2007) no poema “Lições” do livro “Idades cidades divindades”:

Não aprendi a colher a flor  
sem esfacelar as pétalas.  
Falta-me o dedo menino  
de quem costura desfiladeiros.

Criança, eu sabia  
suspender o tempo,  
soterrar abismos  
e nomear as estrelas.  
Cresci,  
perdi pontes,  
esqueci sortilégios.

Careço da habilidade da onda,  
hei-de aprender a carícia da brisa.

Trêmula, a haste  
me pede  
o adiar da noite.

Em véspera da dádiva,  
a faca me recorda, no gume do beijo,  
a aresta do adeus.

Não, não aprenderei  
nunca a decepar flores.

Quem sabe, um dia,  
eu, em mim, colha um jardim?

Chegando ao fim do meu Ensino Médio noto que houve menos preocupação docente com o meio em que vivemos do que teve no Ensino Fundamental. Não sei se pela correria que permeia a vida dos vestibulandos e junto com eles a de seus professores, ou o desconhecimento de que a Educação Ambiental deveria ter marcado os dois momentos.

### **1.3.2 – Entrelaçamentos com a Educação Ambiental Crítica**

As vertentes não se encontram de forma isolada ou pura, mas misturadas, sem que o surgimento de uma signifique a superação da outra ou demarque seu fim. A Educação Ambiental Crítica surge como contraposição, que traz uma leitura de mundo mais completa, pelo que “peca” a anterior, contribuindo para que a transformação socioambiental de fato se torne realidade, como fala Guimarães (M., 2004).

Após um ano de espera começaram as aulas da universidade, junto com ela várias dúvidas, medos, angústias e ansiedades, a sonhada caminhada universitária começaria. A única coisa que eu sabia é que viria algo novo, diferente das vivências que eu já havia tido até então.

E assim foi, esse ambiente se apresentou para mim como algo completamente diferente do habitual: as rotinas, sair da sala sem pedir permissão do professor, o horário, forma de avaliar, seminários, palestras, rodas de conversas, simpósios, semanas de Pedagogia... Um universo novo. Fui aprendendo e me adaptando, e me construindo professora aos poucos.

Essa vertente busca dar espaço às questões do todo em detrimento das partes, assim como busca trazer à tona a complexidade das relações de poder para compreender e transformar a realidade socioambiental, contextualizando-a. Noto a preocupação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental em dar visibilidade para as

questões complexas que envolvem a sociedade a partir do ensino de EA, mas sem negar sua vertente tradicional:

A Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram (BRASIL, 2013, p. 522).

A Educação Ambiental Crítica tem por objetivo viabilizar a promoção de espaços que deem prioridade para processos que trabalhem os problemas socioambientais, com o intuito de, nesse movimento, sermos educadores e educandos, ativos nesse processo de transformação da realidade, que se encontra submersa na crise socioambiental que vivenciamos.

Na minha graduação, posso elencar quatro disciplinas que estão diretamente ligadas à Educação Ambiental e às questões ambientais, são elas: Educação e Saúde, cursada no 4º período; a própria Educação Ambiental definida através da Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2013, p. 517), cursada no 5º período; Ciências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursada no 7º período; e Metodologia do Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza, cursada no 8º período.

Também houveram algumas disciplinas que apesar de não estarem diretamente ligadas à temática da EA, a prática do professor que a lecionou deu o enfoque transversal que o tema merece, ou seja, do modo previsto nos aspectos legais. A exemplo da Antropologia e Educação na Amazônia, cursada no 2º período, em que o professor ao falar de algumas ‘tribos indígenas’ falava também do desmatamento e as consequências como deixar esse povos sem lar e os outros impactos que isso tinha em suas vidas relacionando-as com a questão social e cultural.

Outra disciplina foi Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico, cursada no 3º período, como o texto que tivemos acesso sobre a Educação Básica no Brasil em 1990, que desenha também parte do cenário da EA, ainda que superficialmente, assim como as políticas públicas sociais.

Um dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Educação e Saúde foi a partir da análise em grupo de um livro didático chamado “Ciências: O meio ambiente” direcionado para alunos do 6º ano. Neste livro observamos quais aspectos da Organização Mundial da Saúde (OMS) estavam presentes, dentre eles o aspecto social, biológico e mental apareciam

nos trechos do livro. Também foi observado o determinante, podendo ser cultural, socioeconômico, ambiental, biológico/fisiológico e o tipo de texto, podendo ser classificado em descritivo e explicativo. A relação saúde-ambiente torna-se estreita pois a forma como lidamos com o segundo repercute na deterioração ou não da primeira.

Foi então na disciplina de EA que tive na faculdade que esta ‘apareceu’ como tema transversal e interdisciplinar, ou pelo menos foi a partir daqui que ficou claro para mim. Um dos textos lidos (SANTOS, 2008, Cap. V, p. 3) propõem a transversalidade como fissura à cultura escolar tradicional, a fim de reconstruir uma cultura universal para uma cidadania planetária.

Nesse texto são discutidas questões como o conceito de transversalidade, estes como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais e já se fala em ascender para o conhecimento crítico, tornando-se reflexivo e ativo na realidade vivida (p. 12). Além disso, sugere formas que os professores podem desenvolver os projetos de trabalho transversal.

Na disciplina de Ciências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram desenvolvidos diversos trabalhos e atividades relacionadas à questão ambiental tendo uma grande gama de assuntos e conhecimentos adquiridos. Citarei alguns exemplos do que foi visto.

Uma atividade desenvolvida nessa disciplina que se encaixa nessa perspectiva foi um seminário intitulado “Saúde e higiene ambiental: coleta e reciclagem do lixo”, no qual minha equipe buscou abordar essas questões envolvendo a sociedade como um todo, assim como o governo e a prefeitura da nossa cidade. Ao falarmos da coleta seletiva que era desenvolvida em nossa cidade trouxemos os pontos de coleta seletiva e discutimos com nossos colegas de sala se essa era a realidade vivenciada pela maioria da população.

Um dos temas debatidos foi a alfabetização científica no contexto dos anos iniciais e ao falarmos desse assunto observo que são praticamente ausentes referências que tenham como foco o ensino nessa fase de formação dos alunos, como o texto da disciplina alerta, o que já é um indicativo dos déficits que vi na prática na escola democrática.

Dentro desse mesmo tema questões como o nível de instrução básica de alfabetização científica relaciona-se com a alimentação, saúde e habitação. Sendo assim, uma vez que o sujeito encontra-se basicamente instruído pode transformar seus valores, atitudes e comportamentos, como pressupõe a EA, mudando então sua alimentação e conseqüentemente cuidando de sua saúde, assim como reivindicar melhores condições de vida não só para si, mas visando o coletivo, o que levaria a transformar a realidade social e política.

Ainda nessa disciplina do 7º período analisamos através de outro texto os problemas e soluções encontrados nos livros didáticos de Ciências, trabalho similar ao desenvolvido no 4º período. Esse texto choca, de certa forma, ao afirmar que os atuais livros didáticos correspondem a uma versão livre das diretrizes e programas curriculares oficiais em vigência e que sua orientação teórico-metodológica se aproxima das que eram vinculadas no anos 60 e 70 (NETO, Jorge Megid; FRACALANZA, Hilário; 2003).

Essa disciplina foi uma das que mais me abriram o olhar para a questão ambiental global, senão a mais de fato. A cada aula era um novo aprendizado incorporado, uma curiosidade explanada, novidades adquiridas que contaram bastante para seu sucesso.

A disciplina Metodologia do Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza também foi de grande proveito acadêmico. A organização teórico-metodológica utilizada pelas professoras foi diferente do que estávamos acostumados. Posso citar uma atividade que considero representar mobilizações no meu modo de olhar o Ensino de Ciências/Educação Ambiental.

No decorrer da disciplina, cada grupo era responsável por um tema<sup>2</sup> que tinha um material básico que todos deveriam ler, mas o grupo responsável deveria ampliar, aprofundar e apresentar. Além disso, o grupo responsável por cada tema deveria criar um passo a passo (poderia ser perguntas) para leitura do texto pelos outros grupos.

Ao final de cada apresentação, tanto o grupo que apresentou como os demais grupos deveriam desenvolver um plano de aula relacionado com aquele tema. Como a disciplina era de Metodologia de Ciências, essa atividade possibilitou que todos os acadêmicos realizassem a leitura conceitual das metodologias e a exercitasse por meio do plano.

Para Guimarães (M., 2004) se propomos essa vertente de Educação Ambiental significa também dizermos que colocá-la em prática é algo que deve “superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental (p. 31)”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental conceituam a EA como os processos em que os sujeitos e o coletivo constroem “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais” (BRASIL, 2013, p. 529), a fim de promover a conservação do meio ambiente, um bem de todos e essencial para se ter uma boa qualidade e sustentabilidade de vida.

---

<sup>2</sup> Alguns temas foram CTS, experimentação e espaços não formais.

Quando nos percebemos parte e imersos dentro desse processo, aviva em nós o sentimento de pertencimento, e ao pertencermos a algo, nossa atitude certamente deve ser a de cuidado com aquilo que fazemos parte e a que pertencemos, a fim de minimizar as desigualdades e injustiças sociais e ambientais, conforme o que nos aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

A superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores. Faz parte dessa nova visão de mundo a percepção de que o ser humano não é o centro da natureza, e deveria se comportar não como seu dono mas, percebendo-se como parte dela, e resgatar a noção de sua sacralidade, respeitada e celebrada por diversas culturas tradicionais antigas e contemporâneas (p. 179).

Dessa forma, seguir essa tendência implica em uma prática política, comprometida com o engajamento de professores, alunos e outros sujeitos sociais lutando pela criação de espaços críticos de aprendizagem que depende do envolvimento destes para que ela ocorra, como apontou Tristão (2007), superando o pessoal para o coletivo e o local para o global. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental mostram que o engajamento de toda a comunidade docente torna-se crucial nesse processo:

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber (BRASIL, 2013, p. 523).

Na maior parte de nossas vidas estamos submersos, cada um em nossas rotinas, o que faz com que as coisas aconteçam mas não nos passem. Sem podermos parar, nada nos acontece. Temos que ser sujeitos capazes de ‘experenciar’, de nos submeter, estando conforme Larrosa (2002, p. 24) passivos:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

Na escola em que estive, pude observar que o engajamento dos professores por hora é falho, não que não haja interesse por partes destes em aprimorar os conhecimentos que já possuem na área, especificamente com a professora que acompanhei. Observo que há falta de entendimento em relação à esses assuntos pela professora da Oficina, o que implica que a disseminação dessa temática seja falha nas diversas disciplinas.

A implementação da Educação Ambiental de boa qualidade é um processo longo e difícil, mas que deve ser tomado como responsabilidade de todos, tornando-se ações que predominem no cotidiano escolar, já que é um tema a ser explorado nas disciplinas e nos diversos níveis. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 182):

É necessário ainda ressaltar que, embora recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela Constituição e declarada como prioritária por todas as instâncias de poder, a Educação Ambiental está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mobilização por melhorias profundas do ambiente, e nada inócuas. Ao contrário, quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter importantes consequências sociais.

As ações pedagógicas projetadas a partir dos marcos internacionais, documentos assim como as conferências viabilizam a junção desta com a realidade social, conseguindo dessa forma, ir além da mera transmissão dos conteúdos, ou seja, indo ao encontro da construção de conhecimentos contextualizados. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

O planejamento dos currículos deve, obviamente, considerar as fases, as etapas, as modalidades e os níveis dos cursos, e as idades e a diversidade sociocultural dos estudantes, bem como suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. Além disso, o tratamento pedagógico da Educação Ambiental deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes e promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias (BRASIL, 2013, p. 531).

Essa atitude promoverá, segundo Guimarães (M., 2004), a percepção de que esse processo não acontecerá de forma isolada e individual, mas na relação aluno-aluno, professor-aluno, aluno-mundo, enfim, a educação que se dá através das relações. Nessa perspectiva:

Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto. Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes. Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar (GUIMARÃES, M., 2004, p. 32).

Percebo que a forma mais justa, com os alunos e a sociedade como um todo, deva ser o compromisso de conversar sobre Educação Ambiental através da vertente Crítica. Com ela e através dela despertamos o sentimento de pertencimento, tanto de alunos quanto de professores, que como a germinação de sementes atingirá os demais sujeitos que também fazem parte desse processo. Será, pelo menos a partir daqui, que buscaremos transformar a

atual condição da sociedade, juntamente com seu viés político que é intrínseco, e que extrapolaria os muros da escola.

Lembro-me da poesia de Fernando Pessoa, através de seu heterônimo Álvaro de Campos (1928, s.p.), chamada “Tabacaria” em sua 5ª estrofe quando diz: “Falhei em tudo. Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada. A aprendizagem que me deram, desci dela pela janela das traseiras da casa, fui até ao campo com grandes propósitos. Mas lá encontrei só ervas e árvores, E quando havia gente era igual à outra. Saio da janela, sento-me numa cadeira. Em que hei de pensar?”.

Assim como a poesia sugere, podemos até “falhar em tudo”, se ainda estivermos com vontade de tentar, fazer diferente. Precisamos ter um itinerário, fazer a Educação Ambiental com objetivos e propósitos para seguirmos, colocando tudo o que aprendemos e sabemos até o momento, como portas abertas dispostas a receber o novo, descendo com aquilo que acreditamos ser certo “pela janela das traseiras da casa”.

Esperando nessa mudança da prática pedagógica encontrar as “ervas e árvores”, que simbolizam os frutos dessa difícil mudança. A mudança dos nossos hábitos será coletiva, e juntos seremos uns iguais aos outros, saindo da janela, que representa comportamentos, atitudes e valores do passado, pensaremos no futuro da transformação que começa a ser sentida.

Apesar da escola já ter aberto os olhos para essa questão, ela se limita em não aprofundá-la. As aulas ainda acontecem desconexas da realidade dos alunos e do contexto social geral. Para que se alcance a educação a qual essa vertente serve, é preciso que se desenvolvam projetos que saiam pelo portão da escola, sem que se prenda apenas aos conhecimentos científicos, o que é viável quando os educadores buscam a partir de suas práticas “atmosferizar” o ambiente educativo pelo caráter crítico. Segundo Reigota (2008, p. 21):

Nós, educadores/as ambientais, somos confrontados com temas e situações que requerem constante questionamento dos nossos conhecimentos e representações e me parece inviável centrar nossas atividades pedagógicas apoiadas apenas nos “conhecimentos científicos historicamente construídos”.

Diante dos caminhos percorridos pela própria Educação Ambiental noto que houveram diversas nuances que caracterizaram e nos mostram como se deu a criação da EA enquanto um campo de educação e estudos. Dentro desse parâmetro também construo meus entendimentos, que me fazem repensar sobre minhas experiências.

### 1.3.3 – Entrelaçamentos da Educação Ambiental Pós-crítica

Passados estes quase quatro anos e meio em formação dentro e fora da universidade, percebo que foi a partir dela e as práticas lá desenvolvidas que me aproximei do que Tristão (2007) chama de Educação Ambiental Pós-Crítica, especialmente no momento de elaboração da pesquisa de TCC.

Nesse sentido, algumas questões vão ganhando força nesse processo: como inventá-la de modo que não seja um mero cumprimento de uma formalidade dos dias atuais? De que maneira pensar professores formativos que proponham uma Educação Ambiental para além da conscientização? Invenção! Como sugerida por Sampaio (2014, p. 109): “Invenção assume, então, um sentido de algo que irrompe, que inaugura e, por isso mesmo, escapa das narrativas hegemônicas e consensuais”.

Reafirmo aqui, mais uma vez, que essas vertentes não se excluem uma pela existência da outra, mas se completam uma vez que podemos encontrá-las agregadas. Segundo Tristão (2007), essa vertente é pré-anunciada pelas correntes sociofilosóficas do pós-estruturalismo e pós-modernismo.

Essa perspectiva, ao associar o currículo com o contexto escolar assim como as metodologias utilizadas, passa a entendê-lo como espaços de enredamento, ou seja, a vida como um todo é levada em consideração. Dessa forma, características como a subjetividade, relações intersubjetivas e o conhecimento não-linear são colocadas em visibilidade.

Entendo que toda verdade sobre Educação Ambiental é resultado de relações de poder, sendo necessário olhar para os efeitos dela na minha formação e os motivos pelos quais uma se sobrepõe sobre a outra. Ou seja, há uma proliferação de espaços e conceitos sobre a Educação Ambiental, como bem lembra Sampaio e Wortmann (2004, p. 89). Talvez fosse mais apropriado usar o plural ‘educações ambientais’, tal a multiplicidade de conceitos teórico-metodológicos existentes.

Sinto como se as borboletas de Manoel de Barros (2000) fossem esse tema, e que ao tentar enxergá-lo com outros olhos, precisamos estar despídos e abertos para alguns conceitos, assim como as borboletas convidam para serem vistas, a EA também faz o mesmo convite:

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.  
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.  
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.  
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,  
um mundo livre aos poemas.  
Daquele ponto de vista:  
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.

Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.  
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.  
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.  
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de  
uma borboleta.  
Ali até o meu fascínio era azul (Ensaio Fotográfico).

Para somar ao meu processo formativo fizeram-se de total importância a realização dos Estágios I, II e III, cada um com contribuição ímpar. Vivenciando a realidade escolar mais de perto pude ora confirmar ou negar ‘achismos’ que tinha quando cheguei lá, visto que cada escola era única e delineava a partir dessas identidades possibilidades de olhar para a Educação Ambiental. Reigota (1999, p. 109) afirma que: “[...] a EA não tem respostas prontas e acabadas para essas e muitas outras questões, mas a busca de alternativas e soluções a elas dificilmente pôde dispensar o processo educativo, [...]”.

Dito isso, observo mais uma vez que essa educação deve sair pelo portão da escola, atingindo a comunidade do entorno escolar e se destinando aos diversos espaços, entendidos como escolares/pedagógicos ou não. Isto, porque a Educação Ambiental pós-crítica considera vários artefatos e instâncias culturais, como a educação, a ciência, a poesia, as artes visuais, a fotografia, o rádio, o jornal, a televisão, as conversas cotidianas. (GUIMARÃES, B; SAMPAIO, 2014).

Nesse sentido, nessa vertente tais artefatos não são considerados meros instrumentos de ensino, mas sim linguagens artísticas, imagens e narrativas que examinadas, articuladas e hibridadas, nos ensinam modo de ver e dizer a Educação Ambiental. É nesse sentido que muito me estranhou a conceituação de currículo dentro da perspectiva pós-crítica, pois a minha compreensão de currículo estava pautada nos conteúdos, nos horários, nas normas, nos comportamentos, na organização, nas conceituações.

E dentro dessa compreensão o currículo está atrelado à escolarização por tomá-lo como “um espaço institucionalizado, com realidade social e material e cultura específica e com poder privilegiado na socialização do saber e na formação das identidades das gerações mais novas, que se constitui historicamente” (LOPES; MACEDO, 2007, p. 13).

Paraíso (2009) critica essa ideia de currículo ao afirmar que em diferentes práticas aprendemos/reaprendemos os modos considerados ‘certos’ de ser, viver e fazer. Ou seja, o currículo não é algo específico da escola, já que em outros lugares também se produz subjetividades. O currículo da Educação Ambiental está em inúmeros espaços atuando na produção de modos ditos corretos e verdadeiros de compreendê-la.

Isso me permite afirmar que o currículo é algo fabricado, assim como as religiões, as escolas, outros. Chaves e Mancino (2012, p. 289) explicitam essa ideia ao afirmar que o

currículo funciona “como dispositivo de subjetivação que produz as experiências cotidianas e fabrica modos de ver e viver diferentes aspectos da existência”.

No processo de elaboração do TCC, quando olhei os materiais de estágio e fiz um retorno à escola, olhei para vários artefatos que construía a EA pensada pela professora e entendida como verdadeira, e portanto, traduzida em suas práticas.

Alguns filmes e animações também carregam essa ideia de uma Educação Ambiental verdadeira, que de acordo com o contexto, definem as verdades a serem defendidas dentro do tema da EA, tornando-se esse dispositivo que fabrica os modos de ver e fazer a EA. Um exemplo, creio que muito assistido não só pelas crianças, mas também pelos adultos, é o “Happy Feet”, filme de 2006 dirigido por George Miler.

No filme, perpassam questões ecológicas, referentes às questões relacionadas ao descarte incorreto e seus prejuízos para a permanência de vidas em nosso planeta, seja de nossa espécie, ou como no filme, o hábitat de animais. Essa materialidade nos ensina sobre os cuidados que devemos ter com nossas ações individuais, assim como elege os tipos de animais que devem ser preservados.

Desse modo, os filmes não são apenas meios de entretenimento. Mas materialidades que nos formam para pensar sobre determinadas coisas. Quando eu era criança, assistia os filmes acreditando que estava me “divertindo”, não tinha um olhar refinado que me ajudasse a enxergar as discussões presentes. Minha caminhada na universidade contribuiu para que esse olhar se tornasse mais refinado e questionador, tendo outras lentes para problematizar o que em mim é oriundo desse atravessamento curricular.

É a partir dessas leituras que compreendo que os currículos que atravessaram minha formação atuam na elaboração de significados. Guimarães (B., 2012) questiona de que forma seria se a formação fosse levada para o desassossego, longe da nossa zona de conforto, aliando modos diferentes de ver, ainda que fossem escorregadios ou instáveis. De certo, seria uma experiência única.

Acredito que a formação que tive até a universidade e que vivenciei foi bastante fragmentada, seccionada. As formações ficam alheias muitas vezes à nossa própria vivência e não são interligadas, como sugere Tristão (2007). Não só a Educação Ambiental assim como as outras “educações” que perpassam nossas vidas, devem ser entendidas como experiência (LARROSA, 2002).

Diante de todas essas caminhadas, que constituíram minha trajetória como acadêmica-pesquisadora, curiosa e interessada na temática ambiental, me vi na eminência de explorar

melhor esse tema, assim como me aprofundar aprendendo e conhecendo suas especificidades. Foi através da presente pesquisa que conheci a Educação Ambiental na vertente Pós-crítica.

A formação em Educação Ambiental Pós-crítica advém do desassossego, está à margem do que é e tem se tornado habitual para nós, como sugere Guimarães (B., 2012, p. 82): “E se tecêssemos narrativas que imprimissem outros entendimentos sobre aquilo que praticamos, produzindo outras possibilidades de composição de ambientes, paisagens, lugares e mundos”.

A EA Pós-crítica que busco tecer nesta pesquisa está longe da formação e política formativa e pedagógica que careçam de produções científicas e despida de ingenuidades em sua prática. De acordo com Barcelos (2008):

Nossa cultura de formação de professores ainda é pautada, por um lado, na espera pelo professor de alguém que vem lhe fornecer uma fórmula, uma receita e, por outro, de uma ideia de planejamento e gestão pública da educação que ainda insiste numa formação continuada muito restrita a palestras, conferências e mini-cursos isolados [...].(BARCELOS, 2008,p. 71).

No meu processo formativo, ao vir das margens, esperava que alguém tivesse me ensinado sobre a EA certa, que esta perpassasse por todos esses artefatos, tornando-se presente a expansão qualitativa da EA, e não o entendimento homogêneo que é encontrado em diversos ambientes, sejam eles escolares ou não. Para Marcos Reigota (2010) devemos pensar:

Quem são essas pessoas que vêm das margens? Que histórias e conhecimentos trazem? Como chegam ali, como permanecem e como saem de um curso...? [...] A exposição pública da trajetória escolar e pessoal dos que vêm das margens, elaborada por eles mesmos, contribui para se entender e teorizar sobre a educação contemporânea brasileira? (REIGOTA, 2010, p.03).

Muitos dos pensamentos que carrego comigo são oriundos de diversos aprendizados. Aprendi através da trajetória dos meus professores características sociais e culturais da Educação Ambiental, conseguindo enxergar seus pontos em comum e de que forma se relacionam.

Todos tem potencial para tornar-se educadores ambientais, diferindo de sua prática. Sem ingenuidades ou simplismos, aliados à vontade de mudança são a mistura ideal para inventar uma Educação Ambiental de qualidade e verdadeira.

Entender a EA como uma educação de fato, e portanto rodeada de seus teores sociais, políticos e culturais, são elementos que asseguram o bom desempenho de suas práticas escolares ou não, mesmo que sejam experimentadas em si mesmas e tecidas através do

cotidiano dos professores. O que transfigura a real identidade da EA são as massificações dessas atitudes, que acabam por serem repassadas como atributos.

## **CAPÍTULO II – (DES)CAMINHOS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO AO OLHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

### **2.1 – A ESCOLA DEMOCRÁTICA**

A escola escolhida para minha pesquisa foi a escola do Estágio III, realizado no 8º período, durante os meses de Março a Abril de 2018. Foi fundada em 1986 e o prédio é próprio. Atende 227 alunos, dentre eles imigrantes haitianos, venezuelanos e canadenses, e conta com 32 funcionários. No turno matutino ocorrem as aulas regulares e no turno vespertino as oficinas, no total são 7, entre elas “Matemática Lúdica”, “Desporto”, “Teatro”, “Iniciação Científica”, “Literatura”, “Dança” e “Filosofia”. No hall da escola estão grudadas algumas informações como alguns prêmios que a escola ganhou. Entre outras informações coladas na parede estão os programas e projetos que a escola participa.

A escola até 2015 era pautada na tendência tradicional. A partir do ano de 2016 até o presente momento algumas atitudes foram repensadas e houve mudança na proposta pedagógica, está sendo pensada uma gestão democrática e participativa, mas que está em processo. Por esse motivo o Projeto Político Pedagógico (PPP) encontra-se em processo de reformulação. A escola é baseada em alguns princípios da Escola da Ponte, seus pilares de gestão democrática e participativa, a criança como protagonista e me questionei quais seriam os pilares em que a escola se inspira.

Em pesquisa pessoal ao site oficial da Escola da Ponte tive acesso ao regimento interno escolar e pude observar algumas similaridades entre a Escola da Ponte e a escola do Estágio III. Dentre as práticas comuns que ocorrem entre ambas estão a “tutoria”, “grupo de responsabilidade”, “assembleia” e o “almoço pedagógico”. Ou seja, grande parte daquilo que diferencia a escola das demais faz parte da filosofia da Escola da Ponte. Segundo o site oficial da Escola da Ponte (2017):

A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes

em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação.

As práticas semelhantes que mais me chamaram atenção foram a tutoria e a assembleia. Na tutoria, o interessante é que qualquer funcionário ou pais podem ser tutor de um grupo de 5 a 7 alunos, sendo que o objetivo maior desse momento é criar laços de respeito e amizade entre eles. A tutoria é algo muito importante, pois através dela alunos, funcionários e pais se conhecem melhor, o que inclusive possibilitou que casos graves de estupro pudessem ser descobertos.

A assembleia é um momento que reúne toda a escola para tratar dos mais diversos assuntos, desde problemas encontrados pelos alunos e professores até sugestões de mudanças e melhorias, assim como a socialização de atividades. Durante o período de realização do Estágio III, tive o prazer de presenciar algumas delas, vi os alunos sugerindo que houvessem mudanças no cardápio, que a escola tivesse um animal de estimação e também a socialização de algumas práticas do Projeto Temperos do Saber.

A escola sempre estava em constante movimento de atividades, tanto pelas oficinas quanto atividades externas, como o voluntariado com acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas (UFAM) e gravação de um documentário sobre as Escolas Transformadoras do Brasil. Os alunos participaram de tarefas e atividades práticas em relação ao cuidado e higiene bucal e também participavam de muitas atividades que envolviam leitura.

Em conversa com a diretora foi relatado que para construir esse novo PPP a direção está fazendo reuniões com pais, funcionários e distribuindo questionários. Estão reunindo as respostas para ver o que será alterado ou mantido, desde 2016. A Secretaria de Educação deu um prazo para entregar o documento e a diretora pediu mais tempo já que ele está sendo elaborado com a ajuda de todos, eles têm respeitado e não cobram mais para que a entrega seja realizada.

No decorrer de toda a estadia na escola observei que os pais eram presentes na vida escolar de seus filhos, um contraste enorme com as escolas do Estágio I e II, onde a presença dos pais só era vista em reuniões bimestrais e para buscar seus filhos. Os pais participavam inclusive como personagens nas apresentações teatrais, ajudando na coreografia das apresentações de dança e participando dos projetos da escola como o Temperos do Saber.

## 2.2 – MEU OLHAR DIANTE DA EA DESENVOLVIDA NA ESCOLA

*Navegar é preciso; viver não é preciso.*

FERNANDO PESSOA

Diante do exposto, o que se torna relevante para a pesquisa, mas não somente, é o momento destinado à oficina de Iniciação Científica, ainda que em diversos outros a EA pudesse ser desenvolvida. A professora que acompanhei durante esse período também era professora dessa oficina, junto de mais uma professora.

A professora responsável pela oficina é formada em Pedagogia e tem pós-graduação lato sensu em Gestão, atuando há mais de 30 anos na docência. Em conversas na sala de aula, ela relatou que tinha uma reclamação para fazer dela mesma, pois ela sente uma necessidade enorme de ficar pesquisando e estudando muito, por não ter tido formação nessa área, o que torna-a insatisfeita com sua prática. Percebo que esse é o mesmo sentimento que me ocorre ao sair da universidade: um vazio de conhecimentos sobre vários assuntos e que o processo formativo deve continuar.

Observar esse movimento de ensino e discussões em EA, que ocorrem no interior da escola, são direta e indiretamente indicativos do que é colocado em prática, ou seja, suas bases, referenciais teóricos e metodológicos acerca do trabalho pedagógico desenvolvido são evidenciados a partir das escolhas que a escola faz em termos de temas, projetos, outros.

Olhar esses movimentos dentro da escola, mobilizam em mim pensar no meus processos formativos e nas concepções de EA que atravessaram minha vida. Cada uma trouxe sua marca e foi construindo os conceitos que tenho sobre o tema.

De acordo com Guimarães (B., 2012), um dos desafios da formação docente em Educação Ambiental é permanecer na formação continuada que conta apenas com palestras, conferências e mini cursos afastados da realidade tanto do professor quanto dos alunos, para que este realmente tenha uma continuidade criando a ligação com o espaço da escola (GUIMARÃES, B., 2012, p. 81 apud BARCELOS, 2012, p. 71).

Para Guimarães (B., 2012) costumamos circular nos processos formativos através de uma “zona de contato”, ou seja, onde nos relacionamos com diversos outros sujeitos igualmente interessados, e por isto, nossos mundos se entrecruzam. O autor também traz outra reflexão acerca da “descolonização do saber”, traduzida pela busca de “descentrar a suposta verticalização nas relações de poder-saber estabelecidas entre colonizadores e colonizados, centro-periferia; academia-escola; formador-formando” (p. 84). Para o autor, também devemos procurar estarmos estrangeiros nas ditas “zona de contato”:

Um processo formativo poderia ser pensado como uma situação estrangeira envolvida na descolonização do saber, ou seja, na liberação das linhas silenciosas de controle sobre os saberes cotidianos tecidos através da experiência. Certamente, as práticas pedagógicas que tecemos enredam-se em relações assimétricas de poder materializadas nos saberes que se chocam e permeiam as sociedades. Entretanto, perscrutar tais conexões finas é interessante, inclusive, para desfazê-las (GUIMARÃES, B., 2012, p. 86).

Eu me vejo nesse processo formativo da Educação Ambiental, pois estou no movimento de procurar estar estrangeira nessas ditas “zona de contato”, aprendendo com minha própria formação, assim como as narrativas da professora que acompanhei no Estágio Supervisionado.

Chegando à escola lembro que me deparei com uma visão impactante e sem dúvida instigadora: de um lado havia um terreno completamente vazio que estava sendo aterrado com barro; e do outro uma escola de dois andares, esteticamente bonita e diferente das quais já havia estado, porém no meio desses dois ambientes haviam lixos espalhados e um odor um tanto quanto forte, de um igarapé poluído que corria ao lado.

Ainda nesse processo, tenho algumas dificuldades de deixar de relacionar a EA somente com os aspectos ambientais e naturais. O que se torna um indicativo de quanto o ensino nas escolas é/tem sido direcionado para a vertente ambiental, o que pressupõe uma luta de concepções.

Passados os momentos de apresentações para os alunos e professora sobre quem éramos e o que estávamos fazendo ali, sentei-me em uma das mesas junto com outra colega estagiária. A sala que ficamos era de 5º ano e ficava no andar de cima, de onde tivemos alguns olhares privilegiados durante aquele período.

Naquele momento, já habitava em mim o desejo e a curiosidade de falar e conhecer mais acerca da Educação Ambiental, então passei a direcionar meus olhares para algumas questões. Tive a oportunidade de ficar na sala de uma das professoras que ficavam responsáveis pela Oficina de Iniciação Científica, pois para mim até aquele momento seria onde eu veria o desenrolar das práticas em EA.

Resgatando algumas memórias através do Caderno de Campo, vi que a professora trabalhou um texto com a turma sobre a ‘Amazônia Legal e as terras indígenas’, mas ficou apenas na superfície do texto por não ter abordado diversas questões que dele derivam, como a situação econômica e social desenvolvida pela demarcação desse território e os impactos sentidos enquanto meio ambiente.

O trabalho não ultrapassou os muros da escola, ninguém mencionou os diversos problemas que eles enfrentavam e que eram causados pelo descarte incorreto do lixo, um vivência tão próxima e que sequer foi lembrada. Percebi que pouco se desenvolvia as questões/problemas ecológicos locais com os alunos, o que os tornam alheios às próprias vivências.

Olhando para aquela situação, posso apontar que muitas atividades/ações que são realizadas na escola são apenas para atender as necessidades de alguns projetos ou exigências das secretarias de educação. É muito frágil a discussão crítica dos problemas ditos ambientais que estão presentes na escola.

A partir disso, percebi também que mesmo a EA tendo um enfoque metodológico muito forte nas escolas, não havia preparo metodológico docente para lidar com esses assuntos, de forma que todos perdem no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia colocada em prática na escola é a tradução do que a professora entende por EA. São práticas que, como sugere Guimarães (B., 2012), são teorizadas por eles todos os dias.

As metodologias utilizadas desempenham um papel fundamental no processo da Educação Ambiental, conforme sugere Barcelos (2012). Essas metodologias devem superar a simples cópia de modelos que são alheios à realidade vivenciada no chão da escola, buscando focar nas suas especificidades, sejam elas as diversidades étnicas, biológicas, estéticas, religiosa, filosóficas e culturais. Aqui utilizo a definição de Barcelos (2012) do termo metodologias:

Nesta perspectiva, quero reafirmar mais uma vez que a utilização da expressão metodologia no plural – metodologias – tem a ver com a ideia de ruptura com as visões dogmáticas e cristalizadas de uma alternativa metodológica única e/ou verdadeira. Visão, esta, muito ao gosto dos paradigmas mecanicistas e iluministas hegemônicos na ciência moderna (p. 35).

Voltando à epígrafe com a qual início este texto e continuando falando de metodologias, vejo no poema “Navegar é preciso” do escritor português Fernando Pessoa uma analogia perfeita para elucidarmos através dessa prática pedagógica em Educação Ambiental:

#### **Navegar é preciso**

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:  
“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,  
transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.  
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.  
Só quero torná-la grande,

ainda que para isso tenha de ser o meu corpo  
e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;  
ainda que para isso tenha de a perder como minha.  
Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue  
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir  
para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Dentro dessa analogia e conforme sugere o poeta, colocamos seu espírito transformador em diálogo com a Educação Ambiental e seus problemas ecológicos, navegar se descreve como nossas metodologias que logo são necessárias assim como suas criações, pois o que se torna necessário aqui é criá-las, na tentativa de que alguma nos sirva. O mesmo serve para os professores que estão em processo de constituição de sua prática pedagógica.

Nesse percurso, nós professores e pesquisadores deixamos nosso legado, nossa contribuição para a transformação do nosso planeta, nas palavras do poeta “o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade”, e que assim o façamos.

Tive a oportunidade de visitar a biblioteca da escola durante esse período com a colega que ficava junto comigo na sala de aula. Lá encontrei alguns livros da literatura ambiental que faço questão de citá-los: ‘Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação’ de Naná Medina e Elizabeth da Conceição Santos; e ‘Meio ambiente e formação de professores’ de Heloisa Dupas Penteadó, o que indica a presença de materiais relacionados à EA dentro da própria escola.

Outro livro lá encontrado é do autor Mauro Guimarães, inclusive citado e utilizado nesta pesquisa, com a obra ‘A formação de educadores ambientais’, que descreve algumas fragilidades das práticas pedagógicas de Educação Ambiental através de um estudo de campo realizado no contexto escolar.

Acredito que essas obras sejam um inventivo para o trabalho pedagógico, uma espécie de mapa que ajuda a melhorar a rota que a escola têm seguido. Eu, enquanto professora em formação avalio de modo positivo a presença desse tipo de literatura ambiental na biblioteca, visto que dá elementos para discussões pautadas teoricamente.

Algumas das vezes que fui à escola me deparava com o odor ruim que vinha do igarapé, e o odor ficava mais intenso quando chovia. Em dias assim, conseguíamos ver uma enorme quantidade de lixo que a chuva arrastava para dentro do igarapé e que de lá fazia todo

o percurso da corrente, assim como um bueiro próximo à escola também ficava entupido de lixos e a água da chuva não escorria.

No período em que estive na escola não vi mobilizações que envolvessem toda a escola, já que a Educação Ambiental não se restringe a grupos específicos e nem à faixa etária, para criar uma tentativa de resolução do problema. Apenas uma vez vi a professora abordando o tema dos lixos, mas falando apenas sobre o seu destino de coleta e reciclagem.

Vejo que essas questões englobam diversas outras questões que se completam. Muitas vezes a professora deu ênfase para assuntos comuns, como o exemplo acima, deixando ‘passar batido’ questões ecológicas relevantes que dela emergem.

Dentro da escola existem lixeiras de coleta seletiva, tanto no seu interior quanto exterior. Quando me aproximei dessas lixeiras notei que quase não haviam lixos depositados, alguns até na lixeira errada. A escola também tem uma grande lixeira no seu lado externo, presa ao muro mas sem divisórias da coleta seletiva ou tampa. O que encontrei nessa lixeira foram lixos espalhados ao chão, sacos rasgados, alimentos em decomposição, moscas e um odor fétido.

Outra problemática enfrentada pela escola é que tanto no hall quanto na cantina e salas ficavam muito sujas de areia e barro, que eram trazidos de fora da escola e da área da horta, pois alguns alunos vinham para a escola passando pelo terreno que foi aterrado com barro, e conforme as crianças andavam subia muita poeira que ficava sendo inalada por todos.

Tive a oportunidade de acompanhar uma aula da Oficina de Iniciação Científica para a turma de 1º ano da escola. Os alunos haviam vindo da aula de desporto e estavam muito agitados, o que ‘atrapalhou’ o decorrer da aula. A professora da Oficina tentou de várias formas conseguir a atenção dos alunos, mas sem sucesso. Alguns estavam conversando, outros brincando, ficando de pé e andando pela sala, mexendo nas lapiseiras, na lousa, alguns se desentendendo com o colega, uma desordem generalizada.

Após algumas insistências da professora para conseguir um pouco de silêncio e concentração dos alunos, ela passou um vídeo que falava da defesa de animais, suas estratégias de sobrevivência. Nenhum dos animais do vídeo era do Brasil, muito menos do Amazonas, o que fazia com que os alunos não criassem nenhum tipo de identificação ou sentimento de pertencimento com o conteúdo abordado. Poucos alunos estavam atentos ao que se passava no vídeo.

A professora nos relatou que a escola conta com um laboratório mas que ainda não pôde ser montado devido a questões burocráticas. Assim como me questionei no Caderno de

Campo questiono aqui novamente: se a escola quer trabalhar com oficinas por que não dispõe cursos de formação continuada de acordo com as temáticas de cada oficina? Ou além, como os professores podem desenvolver sua prática em EA se a desconhecem enquanto tema transversal?

De acordo com Valdo Barcelos (2012):

O descontentamento e a não aceitação passiva do que está acontecendo no mundo é que pode suscitar nossa criação imaginativa no sentido de se construírem alternativas tanto de pensamento quanto de ações que, a partir do local, possam interferir nas questões ecológicas globais. Até porque o que não nos faltam, atualmente, são situações que nos levem a um profundo desconforto e até mesmo indignação frente a tudo o que de perverso, social e ecologicamente, está acontecendo a nossa volta (p. 15).

Para o mesmo autor não existe uma única metodologia, que deve ser seguida como verdade, e sim metodologias em EA, sejam elas novas ou não, que respeitem as experiências do grupo envolvido (LARROSA 2002), constituindo-se como uma abordagem didática e metodológica de trabalho com a temática da EA no ambiente escolar.

Vamos falar da horta que era desenvolvida paralelamente às aulas da Oficina de Iniciação Científica. Durante a minha estadia na escola enquanto estagiária pude observar algumas questões pertinentes ao tratamento dado à horta e todas as consequências que advinham desse tratamento.

Primeiramente, as crianças e professoras cultivavam na horta alguns tipos de hortaliças do tipo verduras para utilizar no preparo do almoço que a escola oferecia, como cheiro verde e cebolinha. Havia muitas mudas que estavam morrendo, talvez por excesso de chuvas, falta de cuidado ou terra infértil com poucos nutrientes.

O espaço destinado para a horta ficava localizado nos fundos da escola. É um local com diversas pinturas na parede e as garrafas pet eram cortadas e utilizadas como vasos das hortaliças, algumas delas como a alface era plantado diretamente no solo, rodeado por uma cerca também feita de garrafas pet ou então com pneus vazios de carro.

Em Outubro de 2018, quase seis meses depois da realização do Estágio III, retornei à escola para buscar um documento. Enquanto aguardava a entrega, procurei a professora responsável pela Oficina de Iniciação Científica e fui informada acerca de algumas mudanças.

As Oficinas haviam sido trocadas de turno, e algumas delas estavam acontecendo no turno matutino. A Oficina de Iniciação Científica passou a ser administrada por apenas uma professora, que estava há cerca de um mês e meio na escola e com a qual tive a oportunidade de conversar informalmente.

Ela me relatou que ao chegar à escola encontrou a horta muito “deteriorada” e buscou dar um “up”, plantando hortaliças, plantas medicinais e ornamentais. A professora ficou responsável por todos os anos, do 1º ao 5º ano, sendo duas turmas por dia, de modo que cada turma tenha a aula da Oficina duas vezes por semana.

No dia em que estive na escola ela estava trabalhando durante a semana com a confecção de brinquedos a partir de materiais recicláveis, e que haveria um painel de exposição para todos, onde as turmas apreciariam os trabalhos desenvolvidos por seus colegas.

Ao terminarmos de conversar, ela falou que estava dando continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvidos pelas duas outras professoras, que anteriormente eram responsáveis pela Oficina, já que ela havia chegado à escola no final do 3º bimestre.

Diante desse cenário, o qual desenha diversos lineares, noto que a escola é potência para trabalhar as questões ecológicas que derivam do seu próprio entorno, o que engloba a realidade vivenciada pelos alunos que a compõem. Para que isso que torne cotidiano, a participação de toda a equipe de gestão se comprometa com este difícil trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses caminhos de vivências, encontros e muitos desencontros é que fui me construindo enquanto (des)educadora ambiental. Diversas estradas, curvas sinuosas e sinais de parada, com dúvidas e certezas que me fizeram parar e refletir sobre o ato de (des)educar. Desse modo, compreendo que a Educação Ambiental está para além de “frases feitas” e repetidas inúmeras vezes pelos professores.

Grande parte desses caminhos estiveram relacionados à uma Educação Ambiental tradicional, mas que ainda assim deixaram brechas para as dúvidas, questionamentos e sensações de inquietude. Com certeza a acadêmica-pesquisadora que escreve nesse momento não foi a mesma que iniciou, e de certo não será a mesma que continuará.

Como pude observar e vivenciar, este não é um caminho fácil, e que exige muitos dos que ousam arriscar-se a caminhar por ele. Diversos autores contribuíram para o entendimento desse processo, que não se encerra aqui, dentre eles Belinaso Guimarães (2012), Tristão (2007), Barcelos (2008), Cunha (1997), entre outros.

A presente pesquisa permitiu que eu abrisse portas para conceitos, práticas, experiências, assim como valores que colaboraram para que eu me construísse enquanto professora-pesquisadora. Nesse sentido, torna-se um tema relevante pela importância que advém dele, quando entendo que faço parte de uma cidadania planetária e pede criticidade. Para Reigota (2008, p. 18):

Acredito que nós, que nos dedicamos a pesquisar sobre a educação ambiental, somos mais que pesquisadores/as acomodados e felizes com os eventuais resultados de nossas pesquisas. Se somos mesmos educadores (ambientais ou não), os resultados de nossas pesquisas e análises devem colaborar para o aprendizado coletivo e a intervenção social no cotidiano para a superação de todos os totalitarismos, paternalismos, populismos, preconceitos e injustiças.

É nesse sentido que tenho a certeza da contribuição acadêmica e de grande relevância social. É através da Educação Ambiental, mas não somente, que os indivíduos e em nível de sociedade, se negam a apenas ‘aceitar’, buscando o que o autor acima chama de “não lugar”, onde o pensamento crítico tira a vez do silêncio.

O objetivo geral foi compreender a importância de experienciar modos de ver e fazer a Educação Ambiental a partir de episódios da minha trajetória escolar e acadêmica, e penso que foi alcançado diante das discussões expostas nesta pesquisa. A importância edificou-se no movimento de revelar as consequências sociais e individuais que intervenham na realidade ambiental, enquanto um campo composto por diversos artefatos.

Acredito que esta pesquisa atingiu os objetivos específicos ao qual se propôs: narrar minha trajetória escolar e acadêmica a partir das aprendizagens que tive sobre Educação Ambiental; descrever os modos de ver e fazer a EA numa escola democrática e de que forma ela atravessou minha formação como educadora ambiental; e pude discorrer em linhas experienciais o desenvolvimento de uma (des)educação ambiental.

Ao narrar minha trajetória escolar e acadêmica a partir das aprendizagens que tive sobre Educação Ambiental pude observar os entrelaçamentos que houveram entre ambas, as experiências que também se fizeram presentes durante este percurso, e no que cada vertente pôde contribuir em minhas vivências e práticas.

Ao descrever os modos de ver e fazer a EA numa escola democrática entendo que são modos variados e distintos que são caracterizados por artefatos, relações de poder e culturas que partem da perspectiva que a professora tem sobre o tema. Esses modos e formas da EA atravessaram minha formação, constituindo-me como educadora ambiental.

Pude ainda, tecer algumas linhas experienciais sobre o que, agora, entendo por EA, sugerindo práticas que considerem artefatos e instância culturais, como a educação, a ciência, a poesia, as artes visuais, a fotografia, o rádio, o jornal, a televisão, as conversas cotidianas, e atualmente, se faz presente também a internet.

O (des)educar é para mim, de certa forma, o oposto do que a maioria dos educadores ambientais tem feito. É uma educação que vai além de simplesmente repassar ensinamentos entendidos como corretos, que não tiram os alunos do silêncio, sem levantar as reflexões críticas que derivam dessas ações. Essas ações parecem educar os alunos ambientalmente, mas na verdade não o fazem.

Penso que este estudo se mostra produtivo no sentido de agregar conhecimentos, vindos através de vivências, para o leitor, e se torna uma forma de experienciar o mundo, que vem ao encontro do que a pesquisa narrativa autobiográfica se propõe. Nós seres humanos somos contadores de história, que vivemos vidas relatáveis individual e coletivamente (ARAGÃO, p. 1 apud CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 11).

Em suma, a pesquisa se mostrou uma grande fonte de mudanças e transformações profundas, não se encerrando aqui, mas deixando o 'gosto de quero mais'. A curiosidade continua e o desejo de conhecer mais a fundo esse tema interdisciplinar e transversal que tem tanto a ensinar e conquistar seu espaço no nosso eu-educador, como diria Freire (1921-1997) é o vir a ser.

Ao longo dos escritos dessa monografia esperei ter aclarado toda a importância que engloba o ensino e os estudos no campo da Educação Ambiental, e que retomando a epígrafe desse trabalho, juntos possamos repensar e refletir, agora que temos a preocupação ambiental e ecológica instaurada em nosso ser, sobre qual (des)educador ambiental seremos.

***Tornar-se (des)educador ambiental***

*“Seja terra*

*Terra fértil*

*Seja semente*

*Brote e seja cultivada*

*Crie raízes*

*Vá mais fundo que puder*

*Seja palavras e números*

*Grandes textos e equações difíceis*

*Não se esqueça de ser mapa*

*Nem sempre guia*

*Crie histórias e conte-as*

*Aprenda e ensine*

*Deseducar é ousar coletivamente*

*É (des)formar, é inventar, é resistir*

*Ambiental é tudo*

*É gente, é bicho, é cultura*

*São animais, são prédios, discursos*

*Aceite este convite!”*

*Luana Santos (Novembro de 2018).*

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rosália M. R. de. **Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e aprendizagem no âmbito da formação de professores.** – PPGE – UMESP. GT: Formação de professores/n. 08.
- BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes.** 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção Educação Ambiental).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 514-542.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.** 3.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- CHAVES, Silvia Nogueira; MANCINO, Emanuela . **O currículo do cinema como dispositivo de subjetivação na formação docente.** In: XIX Colóquio da AFIRSE, 2012, Lisboa. Atas do XIX Colóquio da AFIRSE: Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos?. Lisboa: Seção Portuguesa da AFIRSE, 2012. p. 754-762.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec. 1997.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Educação ambiental, formação docente e pós-colonialismo. Poiésis – **Revista do programa de pós-graduação em educação–mestrado–** Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, Número ESPECIAL: SIMFOP/EDUCS, p.78–87,Jul./Dez. 2012.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso; KRELLING, Aline Gevaerd; BARCELOS, Valdo. (orgs.) **Tecendo a educação ambiental na arena cultural** – Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. A potência ambiental da educação. **Textura**, n.30, jan./abr.2014.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** 2002, nº 19, p. 20 – 28.
- LOUREIRO, C. Frederico B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

NETO, Jorge Megid; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

PARAÍSO, Marlucy A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**. Mai/Ago, 2009. p. 277 -293.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós - moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação**, São Paulo, v. 13, p. 11-22, out. 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, n. 292).

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Um olhar (mais ou menos distraído) para as Amazônia inventadas no tempo presente. **Revista Linha Mestra**. N. 24. Jan-Jul, 2014.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a ‘fabricação’ de educadores/as ambientais:** identidades sobre rasuras e costuras. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Transversalidade e Áreas Convencionais**. Manaus: UEA/Valer, 2008, Cap. V.

Site oficial **Escola da Ponte**. Disponível em: <[www.escoladaponte.pt/novo/](http://www.escoladaponte.pt/novo/)>. Acesso em: 01.mai.2018.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt22-3691-int.pdf>>. Acesso em: 06.out.2018.