

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL CAMPUS PORTO ALEGRE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: BIOLOGIA E QUÍMICA

**Caracterização das concepções e práticas de Educação Ambiental
na Educação Básica do Município de Canoas**

André Luís Müller Marion

Porto Alegre
2020

André Luís Müller Marion

**Caracterização das concepções e práticas de Educação Ambiental
na Educação Básica do Município de Canoas**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no Instituto Federal de Porto
Alegre como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Ciências da Natureza: Biologia e Química.

Orientador: Professor Dr. Cassiano
Pamplona Lisboa

Porto Alegre
2020

Andre Luís Müller Marion

**Caracterização das concepções e práticas de Educação Ambiental
na Educação Básica do Município de Canoas**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no Instituto Federal de Porto
Alegre como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Ciências da Natureza: Biologia e Química.

Aprovado em ____ de _____ de 2020.

Prof. Dr. Cassiano Pamplona Lisboa - Orientador (IFRS – Campus Porto Alegre)

Profa. Ma. Jaqueline Gomes Nunes Waszak (PMPA)

Profa. Dra. Liliane Madruga Prestes (IFRS – Campus Porto Alegre)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Sueli e Gentil, pelo apoio e carinho quando precisei, por aquilo que é de maior valia, a vida.

Aos meus irmãos Rafael e Rutt, por escutarem meus desabafos.

A minha companheira Cíntia, pelo incentivo, motivação e carinho nesta reta final do curso e pelo companheirismo neste período de quarentena.

A todas as pessoas e amigos que de alguma forma passaram por mim, deixando um pouco de si comigo, como valor de experiência.

Ao meu orientador, professor Dr. Cassiano Pamplona Lisboa, por todo conhecimento compartilhado durante este trabalho e durante estes anos de curso sendo uma referência profissional e pessoal, pelo acolhimento deste trabalho e pelo incentivo.

Aos professores(as) do curso de licenciatura do IFRS – Campus Porto Alegre, pelo aprendizado, acompanhamento e formação profissional.

Aos colegas de curso, pela troca de experiências, em especial, hoje amigos, Karla, Graziela, Renan e Mayara.

As tradições futuras

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã.

Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em deserto, essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo, do ar e da alma.

Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e as primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo. Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe. (GALEANO, 1995, p. 133)

RESUMO

Sendo a Educação Ambiental um dos caminhos para a promoção das mudanças (visões/compreensões) sociais almejadas por um movimento que busca uma atitude ética e coerente perante mundo, essa ganha fundamental importância no contexto social contemporâneo. Surge, num primeiro momento, como questionamentos oriundos de um campo ambiental em formação e dinâmico e, em um segundo momento, como um campo do saber que se consolida através de documentos produzidos em encontros e conferências internacionais. A importância atribuída à Educação Ambiental nesses primeiros documentos se atualiza nos dias de hoje com base no seu papel de promoção da reflexão acerca de questões ambientais nas escolas e no seu potencial de elucidação das relações sociais e biológicas que fazem parte do ambiente. Neste sentido, possibilita a criticidade sobre processos que são irrefletidos dentro desta sociedade e que acabam por provocar diretamente a exploração e utilização desenfreada da natureza. Documentos legais e institucionais orientam os fazeres dessa Educação Ambiental, fazeres estes que comportam uma diversidade de saberes, práticas e concepções. Considerando esses aspectos, o presente trabalho buscou caracterizar as concepções e práticas de Educação Ambiental na rede municipal de ensino da cidade de Canoas, bem como refletir sobre suas diferentes formas de manifestação. Para tanto, organizou-se a pesquisa em quatro etapas: leitura e análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede; identificação das práticas de Educação Ambiental desenvolvidas em cada instituição de ensino por meio de contato telefônico; definição de uma amostra das escolas e realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras responsáveis pelas ações de Educação Ambiental nessas escolas; e, por fim, reflexão sobre as concepções e práticas de Educação Ambiental identificadas. Como resultado da análise dos PPPs, pode-se observar poucas referências ao tema. Dos quarenta e cinco PPPs analisados, apenas em vinte há referências à Educação Ambiental e, destes, em apenas sete é possível identificar concepções e correntes de (EA), em função de existir uma seção específica para a EA nos documentos. Naqueles PPPs em que foi possível identificar concepções de Educação Ambiental, pode-se observar a predominância das concepções *Crítico-Reflexiva* e *Normativa*. O fato de termos poucas referências diretas ao termo Educação Ambiental nos PPPs, indica limitações no ponto de partida. Já a partir das entrevistas, foi possível realizar algumas reflexões sobre como a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida, identificando as principais dificuldades ou limitações destas práticas e concepções, assim como suas possíveis potencialidades.

Palavras-chave: Educação ambiental; práticas educacionais; projetos políticos pedagógicos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. OBJETIVOS	11
2.1 <i>OBJETIVO GERAL</i>	11
2.2 <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	11
3. MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA E PARA A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	12
4. METODOLOGIA	14
5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	18
5.1 <i>UMA CIDADE E SEUS BAIRROS</i>	18
5.2 <i>UM RECENTE SISTEMA EDUCACIONAL</i>	22
5.3 <i>EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO</i>	24
6. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS	25
6.1 <i>ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS</i>	25
6.2 <i>ANÁLISE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS</i>	28
7. CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS	32
7.1 <i>IDENTIDADES E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL</i>	33
7.2 <i>O QUE FAZEM AS PROFESSORAS QUE FAZEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL?</i>	36
7.3 <i>O ATRIBUTO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</i>	41
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
9. REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

A educação, no escopo do presente trabalho, será tratada enquanto atividade formativa, política, crítica e reflexiva. Neste sentido, espera-se que as transformações em uma sociedade tão conturbada como a nossa atualmente passem, também, pelo processo educativo. A educação, segundo Charlot (2006), é compreendida como:

[...] um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. (CHARLOT, 2006, p. 15)

Ao considerar o triplo processo da educação, percebemos o quão complexo e extenso pode ser o caminho educativo e, dentro desse, uma ótima possibilidade de educar-se ao educar outros sujeitos. Portanto, no ato do processo educativo se faz necessário observar as dimensões social, singular, subjetiva e cultural nas quais esse sujeito está inserido e se constituiu como ser humano. Isso possibilita identificar as visões/compreensões de mundo que esse sujeito construiu e carrega consigo.

Essas visões/compreensões de mundo podem acarretar atitudes que estarão ou não de acordo com uma perspectiva ética para com a natureza e meio ambiente¹. Daí a importância de um ato educativo que provoque reflexões e promova mudanças nas ações dos sujeitos na sociedade. E, para o agir no mundo de forma coerente e ética, faz-se necessário consciência e criticidade, caracterizando, assim, uma ação transformadora deste mundo.

Nos importantes processos de mudança em nossa sociedade, torna-se necessário perceber o que Paulo Freire, em seu livro *Educação e Mudança*, expressa ao se referir aos estados de consciência:

¹ A compreensão de meio ambiente e natureza no senso comum se confunde, interpretado muitas vezes como sinônimos. No entanto para o caráter deste trabalho cabe ressaltar a diferença entre os termos. Por natureza compreende-se o mundo natural (físico, químico, biológico), no qual a humanidade faz parte. Por meio ambiente ou ambiental entende-se um espaço que comporta todas as interações possíveis, sejam elas sociais, físicas ou biológicas e suas complexidades, constituindo uma constante mudança deste espaço. Reigota (1995) define meio ambiente como sendo “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.” (REIGOTA, 1995, p.14)

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. [...] Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. [...] Se não se faz este processo educativo se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será consciência fanática. (FREIRE, 1983, p. 39)

Como caracterizado por Paulo Freire (1983), podemos perceber que nos processos de mudança ocorridos na década de 1960 - sendo os movimentos contraculturais um exemplo - se manifestaram como resultado de uma consciência crítica ao modo como a sociedade estava organizada.

Desta perspectiva, o processo educativo de conscientização revela uma abordagem que proporciona reflexões e críticas às formas, por exemplo, como o ambiente vem sendo construído e modificado. A Educação Ambiental, neste sentido, promove (ou pelo menos deveria promover) a conscientização crítica acerca das contradições que caracterizam as atuais sociedades de consumidores. Para Bauman (2008), uma sociedade de consumidores:

[...] representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. (BAUMAN, 2008, p.71)

Deste exposto, identifica-se como a sociedade atual está escolhendo seu estilo de vida: sem muitas reflexões. Não há, em geral, esforço de pensamento acerca dos comportamentos que alimentam uma cultura consumista. Comportamentos estes que podem refletir diretamente em impactos à natureza. Nesta sociedade de consumidores há um incentivo muito grande ao descarte (tanto de produtos, como dos próprios humanos).

Bauman (2008) descreve a perspectiva de uma sociedade baseada no consumismo, onde as relações entre sujeitos, e estes mesmos, tornam-se mercadorias, atendendo sempre de forma imediata os desejos dos mesmos. Um exemplo claro desta perspectiva de Bauman é a roupa do momento, ou a moda. Caracteriza o descarte, pois percebe-se o incentivo aos desejos e não à necessidade, mesmo obtendo-se a roupa que lhes dá o abrigo, se quer a quantidade e aquela que é determinada como padrão instituição/empresa oferta a cada

mês/ano. Imbuído nesta característica da sociedade de consumidores, Bauman (2008) nos esclarece:

Obter novas versões dessas roupas, reconstruir esses estilos e substituir ou reformar as versões defasadas são condições para estar e permanecer em demanda: para permanecer desejável o suficiente para encontrar clientes interessados, quer esteja ou não lidando com dinheiro. (BAUMAN, 2008, p. 80)

Dentro deste contexto, a Educação Ambiental se destaca como oportunidade de transformação social, pois possibilita a criticidade sobre os processos que são irrefletidos dentro desta sociedade e que acabam por provocar diretamente a exploração e utilização desenfreada da Natureza. Surge, num primeiro momento, como questionamentos oriundos de um campo ambiental² em formação e dinâmico e, em um segundo momento, como um campo do saber que se consolida através de documentos produzidos em encontros e conferências internacionais e que caracterizam um avanço na compreensão das articulações entre ser humano e meio ambiente, colocando-o como o principal agente de proteção e transformação desse meio ambiente. Na Declaração da Conferência da Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, o princípio 19, expõe a importância da educação para a preservação/proteção do meio ambiente:

É indispensável um esforço para a **educação em questões ambientais**, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma **conduta dos indivíduos**, das empresas e das coletividades inspirada **no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana**. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1972, p. 6, grifos meus)

Este é o primeiro de vários documentos de referências oriundos de debates internacionais ocorridos na década de 1970 e que proclamam a necessidade de rever atitudes humanas sobre a natureza e identificam a potencialidade da educação como processo transformador da sociedade. Outro documento de referência, nesta perspectiva, que traz a expressão Educação Ambiental, é a Declaração de Tbilisi de

² “Este pode ser entendido como um espaço de relações sociais e históricas onde se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um Bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos das sociedades. Esta crença alimenta a utopia de uma relação simétrica entre os interesses das sociedades e os ciclos da natureza, no respeito aos processos vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza que deveriam balizar as decisões sociais, e reorientar os estilos de vida e hábitos coletivos e individuais”. (CARVALHO, 2001, p. 51)

1977 na Geórgia onde está expresso a necessidade de uma educação para proteger e melhorar o meio ambiente. Coloca-se, também, que indivíduos e comunidades se tornem ativos na resolução de problemas ambientais locais, de acordo com suas realidades específicas (UNESCO, 1997). A Declaração de Tbilisi, além disso, traz 41 recomendações acerca da Educação ambiental e propõe que esta seja promovida em todos os níveis e âmbitos da educação formal e não formal.

Percebe-se, dessa forma, a importância da Educação Ambiental para o contexto da época e, atualmente, como um instrumento de levantamento e reflexão acerca de questões ambientais nas escolas. Pode-se identificar também que os movimentos sociais, que caracterizavam o campo ambiental, se consolidavam a partir de documentos sugestivos para o desenvolvimento de um cuidado e preservação do meio ambiente.

Mesmo com todo esse movimento social acerca das questões ambientais, no Brasil, a Educação Ambiental só se torna oficialmente reconhecida a partir da década de 1980 com a lei 6938/1981, onde o princípio X diz: “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Perceptível é a associação direta entre os documentos, Tbilisi e a Lei 6938 no Brasil. Como seguimento às orientações de documentos internacionais, o Brasil atende a estas e abre um novo campo, o da Educação Ambiental, em caráter nacional, possibilitando debates e discussões acerca das questões ambientais.

Observa-se que as ações de Educação Ambiental se realizam dentro de um contexto social, seja ele escolar ou não, quem as desenvolve possui um conjunto de crenças e um histórico sociocultural que mobiliza suas percepções acerca da prática educativa. Ou seja, os sujeitos que fazem Educação Ambiental estão envolvidos naquilo que são seus interesses e compreensões de mundo pessoais. Desta perspectiva, percebe-se o mundo não conforme o acaso, mas sim intencionalmente construído por esses sujeitos. Na perspectiva de visão e valores acerca das práticas educativas, Paulo Freire nos provoca a refletir para que:

[...] assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, 2000, p. 67)

Nesse sentido, as concepções sobre Educação Ambiental dentro das instituições de ensino, tanto nas redes públicas como na rede privada, tornam-se importantes, pois problematizam o caminho que os sujeitos (professores, diretores, governantes), ali inseridos, escolhem e constroem. Dentro desse contexto Freire (2000, p.31) nos esclarece que “se a educação sozinha não transforma a sociedade sozinha, sem ela tampouco a sociedade muda”. Confere, dessa forma, à Educação Ambiental, também, a tarefa de transformação da sociedade.

Tendo em mente o acima exposto e pelas reflexões obtidas durante as leituras, o presente trabalho teve como objetivo discutir os limites e as potencialidades da Educação Ambiental na educação básica tendo por base o município de Canoas, realizando o levantamento de dados acerca da legislação do município, dos documentos institucionais e entrevistas junto a professoras da rede municipal de ensino, conforme detalhado nas seções que seguem.

2. OBJETIVOS

Considerando, portanto, o caráter contestatório da Educação Ambiental e sua missão, dada pelos documentos de referência e pela legislação nacional, de transformação social; considerados, além disso, a exigência legal de que a Educação Ambiental esteja presente em todos os níveis da educação nacional de forma transversal e interdisciplinar, contínua e permanente dentro da perspectiva de mobilizar os sujeitos comprometidos com a atitude transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental; o presente trabalho tem como objetivos:

2.1 OBJETIVO GERAL

Caracterizar as concepções e práticas de Educação Ambiental na rede municipal de ensino da cidade de Canoas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar como a Educação Ambiental se apresenta definida nos documentos institucionais, tais como a Lei orgânica do Município e nos PPPs;

- Identificar as concepções de professoras da rede municipal de ensino da cidade de Canoas sobre Educação Ambiental;
- Refletir acerca das diferentes formas de manifestação da Educação Ambiental na rede municipal de ensino da cidade de Canoas.

3. MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA E PARA A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A escolha da cidade de Canoas como área de pesquisa se dá em função de minha naturalidade, canoense. Cidade na qual passei toda minha infância e parte da adolescência. Ao fazer 13 anos, minha família resolveu morar em Porto Alegre. Essa transição, de uma cidade a outra, num primeiro momento, tem um impacto negativo, pois acabei deixando amigos, colegas da escola, familiares e uma parcela de minha história recente. Mas essa transição foi significativa para o meu crescimento como sujeito no mundo.

As experiências que vivi, caracterizam uma infância bastante movimentada no bairro Mathias Velho, mais especificamente na vila União dos Operários. Como características gerais da vila: apresentava-se com valas de esgotos abertos na beirada de um lado da rua; as ruas eram de chão batido; quando chovia muitas ruas na vila ficavam alagadas (característica comum em toda a cidade de Canoas). Como tentativa de resolução deste problema, a prefeitura jogava britas nas ruas (diga-se de passagem, que odiava quando isso ocorria, pois era inviável jogar futebol na rua). Óbvio que o problema do alagamento não estava resolvido. Tive uma infância muito boa, considerando todo o contexto. Estava envolvido em problemáticas ambientais e sociais, mas não tinha a percepção da origem destas questões.

Fiz parte do meu ensino fundamental (antigo 1º grau) da pré-escola (hoje educação infantil) até a 4ª série na E.M.E.F. David Canabarro (na época E.M. de 1º grau incompleto). Cabe um pequeno relato de uma atividade realizada nesta escola, pois a tenho ainda muito viva em minha memória e, somente hoje realizando este trabalho de conclusão de curso, percebo a importância daquele momento. A escola recebeu uma verba (não lembro de onde veio esta verba) para investir na escola, como achasse melhor. Como foi uma conquista da escola, os diretores propuseram que os alunos da 4ª série (duas turmas) criassem dois projetos dos quais um seria o contemplado para se concretizar na escola. Cada aluno de turma recebeu a tarefa

de pensar em um projeto e apresentar para a turma. Houve uma votação e o projeto escolhido pela minha turma foi o da colega Clarice. Ela propunha no projeto que a escola utilizasse essa verba para ampliar uma série na escola, o que para nós alunos da 4ª série seria muito legal continuar na escola. Não lembro qual foi o meu projeto, pois fiquei tão empolgado com o projeto da colega Clarice que devo ter jogado o meu fora.

Bom, a outra turma escolheu o projeto do Clóvis. Ele propunha que a escola utilizasse essa verba na reforma/construção de uma quadra coberta, possibilitando assim que os torneios ocorressem com mais frequência. Chegou o dia em que os projetos escolhidos foram defendidos pela Clarice e pelo Clóvis. A escola não funcionou como costumava, a manhã toda estava em função da votação que indicaria o projeto que a escola utilizaria. Antes do recreio as defesas dos argumentos dos alunos e após o recreio a votação e contagem dos votos. O projeto vencedor foi o do Clóvis.

Hoje considero importante e bastante relevante esta experiência, pois percebo que participei de um processo democrático proposto por professores e diretores da escola. Claro que na época não tinha noção do tamanho do impacto que causaria em minha formação como cidadão, mas identifico muitas atitudes minhas que podem estar baseadas nesta experiência.

Após a 4ª série, tive que trocar de escola. Cursei a 5ª e a 6ª séries na E.M.E.F. Professor Thiago Würth (na época, E.M. de 1º grau completo) durante 3 anos (reprovei na 6ª série). Uma escola maior do que a anterior, número muito maior de alunos, funcionários e professores. Senti-me, em diversos momentos, muito perdido com a nova escola, parecia não haver vínculos pessoais com professores, diretores e com a escola em geral. Fiz bons amigos, colegas e tive experiências menos marcantes nesta escola. A partir da 7ª série cursei até o fim do ensino médio em Porto Alegre na E.E.E.B. Fernando Gomes.

Quando entrei no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, em 2011, não tinha muitas ideias acerca das questões ambientais presentes na sociedade. E conforme o andamento das aulas do curso percebia um pouco melhor os impactos ambientais, oriundos de indústrias, fábricas, entre outros. Da passividade, fui para a indignação. Compreendia que o problema destes impactos se dava somente por terceiros. Sempre terceirizei o problema.

Após algumas leituras entre agosto e setembro de 2017 sobre permacultura, consegui melhorar minhas percepções acerca dos impactos ambientais. O que me levou diretamente ao tema da Educação Ambiental como processo atuante na transformação social, pois meu sentimento passou de uma pura e simples indignação ao reconhecimento do meu papel nesse processo, no qual estou implicado. Ou seja, o fato de eu estar matriculado em um curso de Licenciatura possibilita a construção de conhecimentos e atitudes que me tornam reflexivo e capaz de começar uma mudança interior. Aquilo que Freire (1996, p.55) reflete como “o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”, constantemente, me torno sujeito, cidadão do mundo, professor em formação, com minhas convicções, percepções, interpretações deste contexto no qual estou inserido.

Por tudo isso, e hoje trabalhando como professor de Química do Ensino Médio e de Física da Educação de Jovens e Adultos, contratado pelo estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Canoas, sinto a necessidade de estar preparado ao trazer a Educação Ambiental para dentro da minha escola. Compreendendo melhor meu papel para contribuir no processo de mudança social, na formação de um cidadão crítico, reflexivo e atuante na sociedade, pude perceber nos estudos, a complexidade do tema e como se dá essa na construção de uma sociedade mais equânime, justa, coerente, ecológica e democrática. Talvez essa seja a principal motivação para a realização deste estudo/trabalho/pesquisa, no que se refere a contribuição às mudanças na sociedade, pois essas se realizarão, também, pelo processo educativo.

Dentro disso, então, é por agradecimento a cidade de Canoas, que pelas experiências ali vividas ajudou em minha constituição como cidadão, volto a interagir com a cidade de uma outra posição, agora como estudante do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, sujeito mais esclarecido e reflexivo (ainda em formação), para que de alguma forma possa retribuir as experiências ali vividas.

4. METODOLOGIA

Nesta seção do trabalho, descrevo os aspectos orientadores para a constituição da pesquisa, tais como os objetos de estudo (documentos institucionais, legislação), os instrumentos utilizados para a construção dos dados (entrevista

semiestruturada, diário de campo), o cenário e os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa.

A primeira parte da pesquisa consistiu no levantamento de informações acerca da legislação (federal, estadual e municipal) sobre Educação Ambiental vigente no Brasil e, mais especificamente, no município de Canoas. Os documentos legais, neste caso, foram analisados na condição de objetos de estudo para a obtenção de dados e reflexões acerca da implementação da Educação Ambiental na educação formal.

Em um segundo momento, a pesquisa foi direcionada à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais de Canoas. Para a obtenção de dados sobre essas escolas municipais de ensino de Canoas, buscou-se informações no sítio eletrônico da secretaria de educação do município que possibilitassem caracterizar as escolas da cidade e fazer o mapeamento das mesmas. Das informações obtidas, tais como telefone, endereço e diretores das escolas, foi possível determinar as próximas etapas da pesquisa, como contato com as escolas para a identificação dos responsáveis das ações de EA realizadas nestes espaços.

A caracterização e o mapeamento destas escolas permitiram a organização das escolas para a realização do estudo acerca das concepções das professoras sobre Educação Ambiental e para a identificação das ações e dos desdobramentos das práticas educativas ambientais, como será detalhado logo a seguir.

Considerando que um dos objetivos da pesquisa foi identificar as concepções e as práticas das professoras e ações da rede municipal de ensino da cidade de Canoas sobre Educação Ambiental, tem-se, como consequência, que o arranjo metodológico possui caráter qualitativo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)

Para tanto, os autores descrevem cinco características comuns da pesquisa qualitativa que definem a obtenção de dados: a fonte dos dados é o ambiente natural, os dados são descritivos, o processo da pesquisa é tão ou mais importante que o resultado ou produto, a análise dos dados é indutiva e busca-se a perspectiva/sentido dos participantes para com a vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa social em educação possui uma característica peculiar, pois nos traz a importância da vida cotidiana, como dimensão e espaço social, no qual sujeitos constroem o sentido do seu agir. Essa particularidade e unidade de acontecimentos dificilmente são observados dentro de uma perspectiva quantitativa (MELUCCI, 2005).

Neste sentido, a orientação da pesquisa qualitativa exige refletir acerca das interpretações do pesquisador, pois ele estará sempre em contato com os sujeitos investigados, estabelecendo assim uma relação que se constituirá durante a pesquisa. Nesta perspectiva, Melucci (2005) esclarece:

Tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém, que se encontra, por sua vez, inserido em relações sociais e em relação ao campo que observa. Por estas razões, o papel do observador e a relação entre observador e o assim chamado objeto de pesquisa transformam-se em ponto crítico da reflexão sobre o estatuto da pesquisa social. (MELUCCI, 2005, p. 33).

No que se refere à metodologia da pesquisa deste trabalho, especificamente, buscou-se na perspectiva da pesquisa participante que, na sua prática, procura conhecimentos que não somente tornem os sujeitos mais sábios e instruídos, mas “igualmente mais justos, livres, críticos, criativos, participativos, corresponsáveis e solidários” (BRANDÃO, 2006, p. 21).

Para além, então, de uma entrevista para o levantamento de dados na pesquisa junto as professoras, percebe-se a importância de outros instrumentos que possibilitem uma visão mais ampla acerca das ações desenvolvidas nas escolas. Um desses instrumentos foi o diário de campo, pois decorre de anotações frequentes e promove um conjunto de informações que possibilitam reflexões durante o processo de obtenção de dados da pesquisa, além de abrir um espaço para a interpretação dos fatos socialmente construídos nas escolas (MELUCCI, 2005).

Então para a obtenção de dados, organizou-se a pesquisa em quatro etapas, das quais:

A primeira etapa consistiu na realização de leitura e na análise da presença da Educação Ambiental nos documentos institucionais das escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs)³.

³ Os PPPs das escolas orientam, ou deveriam orientar, todo o trabalho pedagógico durante ao no letivo (Art. 14 da lei 9394/96). É uma construção junto a comunidade escolar, na qual se propõe o realizar educacional de forma democrática.

A importância de um projeto político pedagógico se dá especialmente pelo caráter de uma construção que deve ser coletiva. É o documento que vai balizar o trabalho escolar, envolvendo todos os partícipes deste processo, alunos, pais, professores, equipe diretiva, professores e funcionários. Mesmo que muitas vezes escolas acabem negligenciando o processo de construção coletiva do PPP, realizado por somente equipe pedagógica e alguns professores, o PPP expressa uma visão que pode refletir ou definir a identidade da escola.

Cabe assim aos dirigentes escolares, professores, pais e comunidade assumir a construção da escola por meio do projeto político-pedagógico (PPP), para o que se fazem necessárias a articulação entre os diversos segmentos que a compõem e a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais. (LIBÂNEO, 2003. P. 251)

A análise dos PPPs das 45 escolas municipais de Canoas foi realizada na sede da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Canoas entre os dias 23 e 24 de julho de 2018. Ao entrar em contato telefônico com a SME foi constatado que as escolas municipais estavam reformulando seus PPPs a partir das novas orientações do Governo Federal, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, por este motivo, os PPPs disponíveis para consulta estavam desatualizados. Compuseram o corpus empírico desta etapa da investigação, portanto, os PPPs dos anos de 2016 e 2017.

A sede da SME de Canoas está localizada no bairro Nossa Senhora das Graças, na região central. O contato com a equipe da direção pedagógica da SME realizou-se de forma extremamente tranquila. No contato direto com as diretoras pedagógicas, estas se mostraram muito prestativas no âmbito de fornecer as informações necessárias para a realização da análise dos PPPs e ao atendimento pessoal.

Na primeira parte da análise dos PPPs, realizou-se o levantamento de dados acerca de temas relacionados à Educação Ambiental (EA). Buscou-se, na análise, informações relevantes para este campo, tais como concepções, correntes e ações de EA presentes nos documentos. Informações estas que possibilitam e apontam questões que podem ser refletidas para tornar a EA mais presente nas escolas.

Esta etapa da análise teve duração aproximada de doze horas. Como resultados, foram identificadas palavras-chave comuns a alguns PPPs, tais como: “sustentabilidade”, “meio ambiente”, “socioambiental” e “educação ambiental”. Cabe

ressaltar aqui que estas palavras-chave surgiram a partir da análise e leitura dos documentos na íntegra (*a posteriori*) e não as pré-estabelecendo como chaves de busca (*a priori*).

A partir, então da leitura e análise dos PPPs, a segunda etapa consistiu na realização de contatos telefônicos com as escolas da rede municipal de ensino de Canoas, a fim de identificar sujeitos que definam suas práticas com vinculação com a temática da Educação Ambiental e as ações desenvolvidas nas escolas. Para tanto, obteve-se o número telefônico das escolas que fora disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas, tornando possível contato efetivo com trinta e nove das quarenta e cinco escolas. Em seis escolas não se obteve sucesso na realização do contato, realizando um total de cinco tentativas com dois números de contato telefônico. Outras quatro escolas, solicitaram retorno para falar com o responsável, entretanto ao retornar as ligações, o responsável não estava disponível ou a escola não atendia as ligações. Totalizando para estas últimas 3 tentativas.

Cada ligação, junto às escolas, teve uma duração aproximada de quatro minutos. Os contatos foram realizados entre o dia 19 e o dia 28 de setembro de 2018. Ao sucesso no contato, apresentava-se a justificativa do contato com o objetivo da pesquisa aos secretários(as) e estes respondiam, ou transferiam para alguém da equipe diretiva. Realizou-se quatro perguntas para identificar os sujeitos e as ações de EA realizadas na escola, as quais, nesta ordem: “Quais são as ações ou atividades de Educação Ambiental desenvolvidas na escola?”, “Qual é o tipo de ação ou atividade desenvolvida?”, “Quem é o responsável pela ação ou atividade?” e “Qual a área ou formação deste responsável?”.

Na terceira etapa, decidiu-se selecionar e entrevistar, com base nos dados obtidos na primeira e segunda etapa do trabalho, os sujeitos responsáveis pelas ações da Educação Ambiental nas escolas e convidá-los a participar da pesquisa. Realizou-se novo contato telefônico com as escolas selecionadas para combinações com os responsáveis. A negociação das participações deu-se mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I).

A partir, então, das entrevistas⁴ realizadas com as professoras, buscou-se caracterizar as concepções e as práticas de Educação Ambiental vigentes nas escolas selecionadas.

⁴ As entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A quarta e última etapa deste trabalho consistiu na reflexão sobre os dados obtidos junto aos sujeitos entrevistados, assim como sobre a inserção das ações de Educação Ambiental nestes espaços.

5. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

5.1 UMA CIDADE E SEUS BAIRROS

O município de Canoas foi criado em 1939 pelo Decreto número 7839, de 27 de junho de 1939 por Osvaldo Cordeiro de Farias⁵. É uma cidade relativamente nova, com características sociais e geográficas muito peculiares. Possui uma população de 323.827, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, distribuída em uma área total de 131,096 km².

A cidade está localizada na região fisiográfica do Rio Grande do Sul denominada Depressão Central, caracterizando a vegetação, solo e a planície da cidade. Mesmo que atualmente existam poucos espaços naturais e preservados na região de Canoas, podemos caracterizá-los através das observações de Padre Balduíno Rambo em suas anotações no livro *Fisionomia do Rio Grande do Sul*.

A vegetação selvática da região da Depressão Central, segundo Rambo (2000), p. 173, distingue-se em cinco formações: a galeria, os capões, o parque, as manchas de mata arbustiva e a mata virgem. Das paisagens da Depressão Central entre os Rios Gravataí e Sinos,

[...] os tabuleiros principiam no Morro de Sapucaia e terminam na margem da Lagoa dos Barros. O arenito como fundamento das coxilhas já é visível nos cortes da estrada de rodagem entre Canoas e Esteio. O aspecto geral desta região é o de cadeia de morros de pouca altura (cerca de 300 metros nos pontos culminantes), roída pelos pequenos tributários dos rios. Em virtude da intensa destruição, a capa meláfrica, na maior parte dos casos, já desapareceu até deixar restos insignificantes. [...] As formas mais importantes são as coxilhas dos campos, os dorsos compridos e estreitos, os pilares verticais e os tabuleiros planos da superfície. (RAMBO, 2000, p.197)

O nome da cidade, Canoas, se dá em função de pequenas embarcações utilizadas em enchentes ocorrentes na região denominada Capão das Canoas, posteriormente chamada de Estação das Canoas. A região do Capãozinho da

⁵ Coronel Osvaldo Cordeiro de Farias, nomeado Interventor do Estado do Rio Grande do Sul em 1938 pelo então presidente Getúlio Vargas. Exerceu o cargo até 1942.

Canoa, hoje é cortado pela Rua Mathias Velho. As canoas eram fabricadas a partir da árvore timbaúva⁶ (SILVA, 1984).

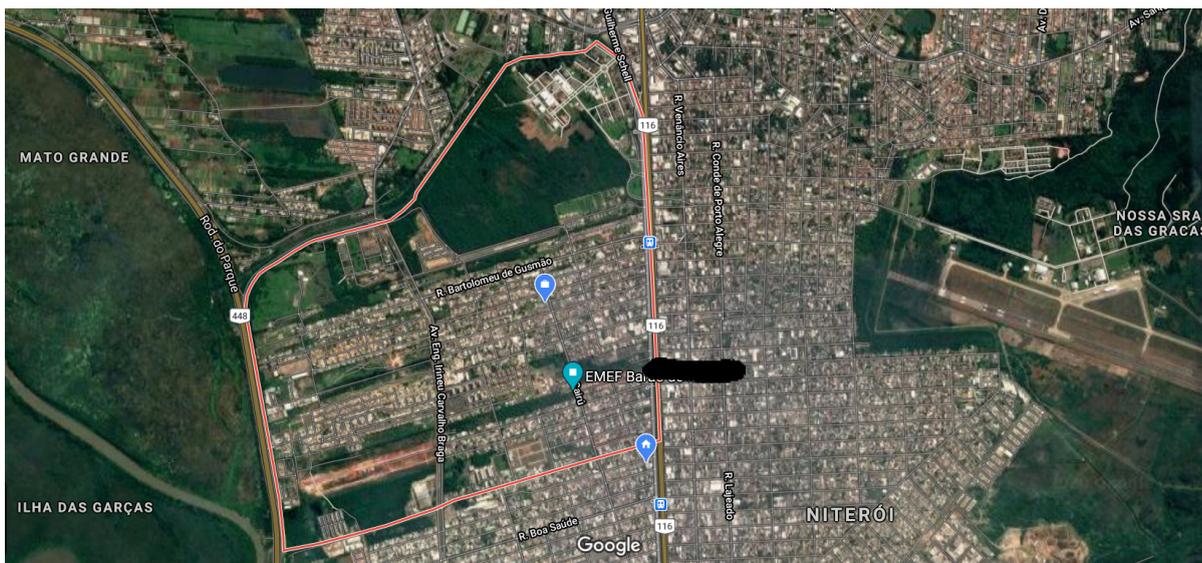
O bairro Fátima está localizado próximo ao centro de Canoas e tendo como limite do bairro, além do Centro, outros quatro bairros. Conforme se adentra à periferia deste bairro, se afastando da região mais central, encontra-se cada vez mais regiões pobres e pouco favorecidas quanto a estrutura social, saneamento básico, moradia. Há uma região chamada Prata, ao fim do bairro que se estende até a Rodovia do parque, região onde pode-se observar muitos problemas ambientais e sociais, descaso com a coleta de materiais orgânicos, condomínios populares e muitos casebres sobrepostos em pequenas regiões insalubres. Há galpões de materiais recicláveis onde catadores trabalham. Esta região começou a ser povoada entre as décadas de 1980 e 1990 em função da busca de condições de trabalho e sustento de pessoas para regiões metropolitanas (VIEGAS, 2009).

O bairro Fátima exemplifica, a partir de seus casos, um fenômeno social que não ocorreu somente em seus limites territoriais, mas em todo o país na época: são áreas ocupadas, pobreza emergente, moradias irregulares. Esses aspectos formam uma segregação subjetiva no bairro Fátima, pois não se trata somente de uma determinada condição social ou material, mas antes, do encontro com o “outro”, o de “fora”, alheio ao “centro” do bairro. (VIEGAS, 2009, p. 229)

Há poucos anos, depois de muita pressão da população desta região aos órgãos públicos, realizou-se o encanamento e aterramento de um valão que estava a céu aberto e que diferenciava as duas regiões. Essa característica do bairro reforça a forma de distanciamento das políticas públicas às regiões periféricas, assim como a segregação social (VIEGAS, 2009). Contraste comum, não sendo somente uma questão do bairro, mas de todo o país.

FIGURA 1: Bairro Fátima

⁶ *Enterolobium contortisiliquum* ou comumente chamada de orelha-de-macaco é uma árvore nativa também do Rio Grande do Sul. Pode chegar a trinta e cinco metros de altura. Característica da madeira é ser leve e macia, o que propicia a utilização como canoas. Rosseto, V.; Sampaio, T. M.; Oliveira, R.; Grala, K. A Timbaúva. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/programaarborizacao/timbauva/>>. Acesso em 05/11/2020.

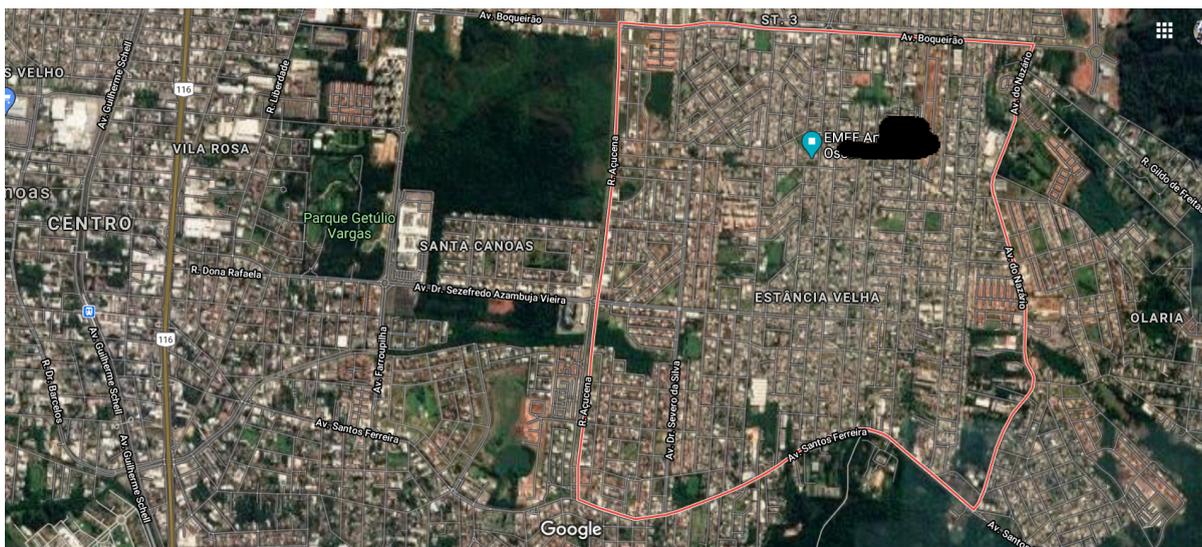


Fonte: Google Earth

O bairro Estância Velha, assim como o Fátima, é basicamente formado por casas residenciais. A história de povoamento destes bairros não se difere muito quanto a origem: imigração, grandes estâncias e migrações de locais do interior do Estado, assim como de Porto Alegre, dividindo estas estâncias, ao vender em lotes menores. Fenômeno comum, durante as ocupações destes espaços, muitas vezes chamadas de “invasões”, são disputas de territórios e conflitos ambientais nestas circunstâncias. No bairro Estância Velha não foi diferente.

Grupos de pessoas em dificuldades de conseguir habitação em condições normais, com financiamento legal, etc... foram ocupando gradualmente espaços vazios e, em decorrência, foi surgindo demanda por infraestrutura, que era inexistente no local. O poder público passou a ser pressionado pelos novos moradores, para abrir ligações entre as localidades, à medida que meros aglomerados de casas velozmente constituíam-se em verdadeiras vilas populares, exigindo maior segurança, luz e água potável. (PENNA; CORBELLINI; GAYESKI, 1997, p.56)

FIGURA 2: Bairro Estância Velha



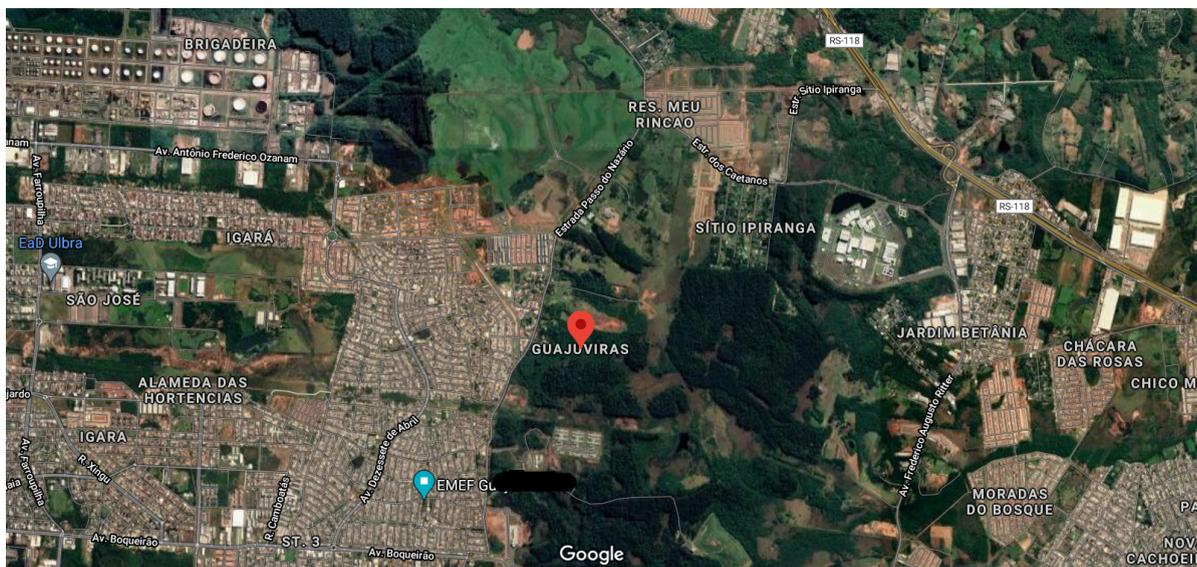
Fonte: Google Earth

Fundado em 17 de abril de 1987, o bairro Guajuviras, um dos mais violentos da cidade⁷, é considerado a maior ocupação da história da cidade de Canoas. Em 1979 a Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul aprovou junto ao município o projeto do Conjunto Habitacional Ildo Meneghetti para atender a crescente demanda da população. O projeto teve muitos problemas, de toda ordem, em sua construção. Quase dez anos mais tarde, abandonado e com casas não totalmente construídas, ainda sem moradores neste conjunto habitacional, iniciou-se a ocupação do conjunto dando origem como bairro, denominado Guajuviras, vegetação característica desta região.

Em Guajuviras, foi difícil a permanência dos ocupantes, sem nenhuma infraestrutura e ainda tendo que enfrentar novos invasores que aproveitavam a saída das pessoas para o trabalho, instalando-se nas casas e apartamentos ocupados. Juntos aos necessitados, obviamente surgiram aproveitadores que, em várias ocasiões, concentraram a posse de várias habitações para comercializá-las. (PENNA; CORBELLINI; GAYESKI, 1998, p.16)

⁷ Observatório de Segurança Pública de Canoas – 2018. <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Indicadores-criminais-primeiro-trimestre-de-2018.pdf>. Acesso em 27/10/20

FIGURA 3: Bairro Guajuviras



Fonte: Google Earth

5.2 UM RECENTE SISTEMA EDUCACIONAL

A primeira escola pública fundada na cidade de Canoas foi a escola Irmão Pedro, localizada no bairro Estância Velha, em 10 outubro de 1940, totalizando, hoje, 80 anos.

Atualmente, o município de Canoas possui um total de 45 escolas públicas de ensino fundamental. De acordo com o INEP, o censo escolar de 2019 mostra um total de 45.476 matrículas no ensino fundamental do município de Canoas.

Cabe ressaltar aqui que pela lei 5021/2005 foi instituído o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoas, de acordo com o art. 211 da Constituição Federal, art. 206, parágrafo único da Constituição Estadual, art. 243 da Lei Orgânica Municipal e art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, onde se caracteriza as instituições e atribuições de todo o sistema de ensino. Integram o sistema de ensino, a secretaria de educação, o conselho municipal de educação e as instituições de ensino infantil e fundamental públicas e privadas. Somente em 2014 houve o encontro (Conferência Municipal da Educação) entre integrantes da comunidade escolar para dar encaminhamento ao Plano Municipal de Educação que se tornou a lei 5933/2015, que foi fortemente baseado no Plano de Desenvolvimento da Educação de Canoas 2022 criado em agosto de 2012 e publicado, após revisão, em outubro de 2013 .

Cabe um destaque, também, em relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação de Canoas 2022, em sua composição há um subcapítulo com o título “Educação e Desenvolvimento Sustentável” onde a sustentabilidade é apresentada como uma “questão importante do currículo escolar”. Caracteriza-se, assim, um limitante da própria educação em si por não esclarecer os objetivos desta educação atrelada ao desenvolvimento sustentável. O trecho a seguir mostra especificamente a relação do “desenvolvimento sustentável” com a educação e o desenvolvimento da cidade:

“A preocupação com a **sustentabilidade aliada ao desenvolvimento** da cidade e criação de oportunidades permeará as diretrizes do PDE, que tem o compromisso de promover a discussão do tema aliado ao **dever de cidadania**, pois trata-se de uma **agenda própria do século XXI** [...]” (CANOAS, 2002, p. 20 – grifos meus).

Muitos planos e documentos institucionais da rede pública de educação ainda hoje estão relacionados às agendas internacionais de políticas ambientais que colocam o desenvolvimento econômico atrelado à preservação dos “recursos naturais”, procurando esse educar para o “desenvolvimento sustentável”.

Desde a assinatura da Agenda 21, “desenvolvimento sustentável” torna-se expressão “usual”, sem que se saiba quem a utilizou pela primeira vez. Incorporar a palavra “sustentável” a “desenvolvimento” foi um ajuste na terminologia, mantendo-se o modo de produção de mercadorias e atribuindo os problemas aos desvios do “modelo” de cada país, e não ao modo de produção dominante. Também representou um ajuste das “responsabilidades”, pois todos passaram a ser responsáveis pelos problemas de esgotamento e poluição dos recursos. (RODRIGUES, 2005, p. 95)

Estas são as únicas relações dedutíveis com a Educação Ambiental no documento PDE, o que provoca reflexões sobre qual tipo de educação básica está apresentada para a sociedade e à cidade de Canoas e, mais que isso, como está o relacionar-se com a Natureza e o meio ambiente.

Outro dado importante deste documento, para reflexão, é a previsão de um novo modelo de ambiente escolar baseado na “escola sustentável” e proposto para apenas uma “escola símbolo”, localizada numa área de preservação ambiental. Também não há referência alguma à ideia de natureza e às relações entre natureza e cultura. Posta desta maneira, a justaposição dos termos “escola” e “sustentável”, assim como na expressão “desenvolvimento sustentável”, pouco contribui para a reflexão sobre as contradições a serem superadas, justamente por as ocultarem. Como bem problematizado por Rodrigues (2005), com este tipo de construção:

Busca-se legitimizar o desenvolvimento sustentável com definições sobre sustentabilidade social, política, econômica, territorial, ecológica, espacial. Porém cada uma dessas definições é contraditória em relação à outra, por exemplo, a sustentabilidade econômica é contraditória com a ideia de sustentabilidade social. (RODRIGUES, 2005, p.97)

5.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

Considerando, então, que os documentos orientadores ou legisladores (constituições) dos estados e países, e da lei orgânica nas cidades, em um primeiro momento, sugerem diretrizes àquilo que os professores devem (ou deveriam) trabalhar em suas escolas, fez-se uma breve pesquisa na lei orgânica do município de Canoas e em um documento orientador para os projetos políticos pedagógicos, a cartilha de escolas municipais, também de Canoas, a fim de verificar como a Educação Ambiental é entendida e proposta.

A lei orgânica de Canoas, em seu capítulo IV, Da Educação, no artigo 250 (NR 252) regulamenta que “Devem constituir-se em conteúdo disciplinar a **educação ambiental**, sexual, os direitos humanos, o associativismo e aspectos da cultura afro-brasileira (regulamentado pela Lei nº 3.532/92)” (CANOAS, 2009, p. 94 – grifos meus). Pode-se observar, logo em uma primeira análise crítica, a compreensão limitada do campo da Educação Ambiental, uma vez que esta aparece definida como um conteúdo disciplinar. Encontra-se desta forma em contrariedade com o disposto na política nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999) que diz justamente que a Educação Ambiental não pode ser uma disciplina, sendo um dos seus princípios o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (BRASIL, 1999). Assim, também, como desconsidera todo o viés interdisciplinar e transversal da Educação Ambiental, tal como apregoado na Resolução número 2 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental e que, em seu Artigo 14, regulamenta a abordagem da Educação Ambiental nas instituições de ensino. No inciso II do referido artigo expressa: “abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (BRASIL, 2012).

O que está regulamentado em uma lei orgânica pode simplificar um processo muitas vezes mais complexo do que o exposto, especialmente na área da educação. Contudo, professores e escolas possuem uma certa liberdade e autonomia para

trabalhar com esses temas, mesmo que às vezes haja negligência por parte destes mesmos professores e escolas para o que está regulamentado na lei.

No que se refere à leitura da cartilha que orienta as escolas municipais quanto aos seus projetos políticos pedagógicos, há apenas uma referência sobre meio ambiente como um eixo temático transversal que deve ser trabalho dentro de um “Bloco Pedagógico” que segue as diretrizes legais orientadoras. Este documento orientador deixa claro a superação da ideia de um currículo disciplinar fechado e a transição para um currículo flexível e aberto⁸. Entretanto, não se percebe a eficácia deste documento como sugestão de prática dentro os projetos políticos pedagógicos das escolas, como se segue.

6. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS

6.1 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Dentre dos documentos analisados das quarenta e cinco escolas municipais de Canoas, a expressão “Educação Ambiental” aparece em treze destes documentos associada ao Programa Mais Educação do Governo Federal⁹ e em sete PPPs associada a “projetos, valores transversais, filosofia da escola e à responsabilidade social”. Nos PPPs das outras vinte e cinco escolas não foram localizadas referências diretas à educação ambiental.

Este é um dado preocupante quando consideramos as Diretrizes da Educação Ambiental de 2012 (Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012). A ausência do termo, ou referência à Educação ambiental não pressupõe ausência das atividades de Educação Ambiental nas escolas, entretanto, no momento em que um documento legal e de referência da escola não estabelece a Educação Ambiental

⁸ Enquanto currículo, esse ainda é considerado por professores e escolas, como uma listagem de conteúdos e que muitas vezes ainda contribuem para demandas do mercado de trabalho. No sentido de flexibilização ou abertura do currículo, expressa a necessidade de incluir questões locais nos currículos escolares, tornar o currículo uma forma de crítica social. Exames e vestibulares também possuem sua influência direta sobre a construção dos currículos, o que o torna cada vez mais fechado.

⁹ O Programa Mais Educação, constituiu-se para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; **educação ambiental**; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2010).

como tarefa relevante para seu processo de educação, caracteriza certo descuido com a questão legal, ambiental e social.

Mesmo antes das Diretrizes da Educação Ambiental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, de 20/12/1996 estabelece em seu artigo 32 que o ensino fundamental,

[...] terá por objetivo terá a formação básica do cidadão mediante: [...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL,1996)

A lei 9795/1999 estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, caracterizando um marco e esclarecendo o aspecto integral, permanente e transdisciplinar da Educação Ambiental. Mesmo considerando a complexidade do processo pelo qual a Educação Ambiental vem a ser desenvolvida nas escolas, o fato de termos poucas referências diretas ao termo Educação Ambiental dos PPPs, indica limitações no ponto de partida. A referência de uma lei já deveria caracterizar o início do processo de implementação da educação ambiental nas escolas.

Destes vinte PPPs nos quais há referência à Educação Ambiental, apenas em sete é possível identificar concepções e correntes de EA, em função de existir uma seção específica para a EA e, também, desta estar separada do programa mais educação.

A partir da segunda análise, então, foi possível categorizar as concepções de EA presentes nestes sete PPPs. Utilizou-se, para isso, o estudo realizado por Schmitt (2017) no qual a autora utiliza e define três categorias: Educação Ambiental Naturalista-Conservadora, Educação Ambiental Normativa e Educação Ambiental Crítico-Reflexiva.

A Educação Ambiental Naturalista-Conservadora, segundo a autora, apresenta como característica principal a proteção do mundo dito natural, em relação ao qual o ser humano está à parte e se apresenta como responsável direto dos problemas ambientais. As questões sociais e políticas não são discutidas nesta concepção. Neste sentido, a autora utilizou palavras-chave como índices para a identificação dessa concepção, sendo elas: natureza intocada, ideal romântico, aprendizagem com a natureza, preservação, proteção, catastrofismo, destruição, ameaça. (SCHMITT, 2017).

Já a Educação Ambiental Normativa, também segundo a autora, apresenta como característica principal a busca por uma ação eficaz e por soluções imediatas para os problemas ambientais. A ênfase dessa corrente está na proposição de comportamentos adequados em relação ao meio ambiente, sendo que o foco das mudanças está atrelado à ação do indivíduo. Também não traz a discussão sobre questões políticas e sociais. Para a identificação dessa concepção, a autora utilizou as seguintes palavras-chave: mudança de comportamento, moralização de condutas, ação individual, conscientização, solução e desenvolvimento sustentável (SCHMITT, 2017).

Por fim, Schmitt (2017) define a Educação Ambiental Crítico-Reflexiva como aquela que busca, como objetivo e característica principal, a participação dos cidadãos na dimensão política das questões ambientais, bem como uma transformação socioambiental por meio da ação coletiva. As palavras-chave utilizadas pela autora foram: lugar, pertencimento, subjetividade, crítica social, denúncia, sustentabilidade, cidadania, ação coletiva, projeto comunitário (SCHMITT, 2017).

Para a categorização durante a análise dos PPPs e das entrevistas realizadas buscou-se identificar, para além das palavras-chave da autora citada anteriormente, termos ou expressões-chave que as diferenciasses entre si. Essas expressões-chave surgiram, portanto, a partir da análise, sendo elas para a categoria Naturalista-Conservadora, “amar a Natureza”. Essa concepção de Educação Ambiental possui uma visão romantizada que, de certa forma, facilita sua identificação nos trechos dos PPPs.

Já para a concepção de Educação Ambiental Crítico-Reflexiva, durante as categorizações, buscou-se identificar expressões-chave que caracterizassem ações coletivas, para além da ação individual identificadas na concepção da educação ambiental Normativa.

QUADRO I – Categorização das concepções de Educação Ambiental nos PPPs¹⁰

Escolas	Trechos dos PPPs	Palavras-chave	Concepção de Educação Ambiental
---------	------------------	----------------	---------------------------------

¹⁰ Adaptado de Schmitt (2017, p. 21).

EMEF Leonel de Moura Brizola	“Aprender a amar a Natureza e todas as formas de vida.”	Amar a Natureza	Naturalista/Conservadora
EMEF Erna Würth	“Transformação da realidade e do bem viver” “Alfabetização Ecológica”	Transformação; Alfabetização ecológica.	Crítico-Reflexiva
EMEF Guajuviras	“Preservação do meio ambiente” “[...] sujeito capaz de transformar seu ambiente e estabelecer relações de reciprocidade” “[...] ações mobilizadoras e projetos de atuação com a comunidade”	Preservação; Comunidade; Transformação.	Crítico-Reflexiva
EMEF Prof. Thiago Wurth	“[...] preservação do meio ambiente nos termos da Política Nacional do Meio Ambiente da educação ambiental, educação para o consumo”	Preservação; Consumo.	Normativa
EMEF Rio Grande do Sul	“Agir de maneira consciente e responsável com as questões sociais e ambientais”	Ação consciente; Responsabilidade;	Crítico-reflexiva
EMEF Paulo Freire	“Desenvolva a sustentabilidade por meio de experiências” “Desperte a investigação e pratique a democracia e a participação”	Sustentabilidade; Democracia; Participação;	Crítico-reflexiva

EMEF Paulo VI	“Formar indivíduos preocupados com o futuro do planeta é uma necessidade indiscutível.”	Preservação	Normativa

Fonte: elaboração própria.

6.2 ANÁLISE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Tendo em mente que nem sempre o que consta ou está ausente nos documentos de referência acaba sendo ou deixando de ser materializado, buscou-se nesta etapa da investigação analisar a presença/ausência da EA na trama cotidiana de relações das escolas municipais de Canoas. Das escolas que se obteve sucesso no contato telefônico, vinte e sete escolas informaram que realizam algum tipo ação na área de Educação Ambiental. Sete escolas informaram que não realizam nenhuma ação de Educação Ambiental ou já realizaram em outro momento, mas não realizam mais nenhuma atividade. Apenas em uma escola a direção se negou a responder as perguntas, justificando que não poderia dar informações das atividades realizadas por telefone.

No quadro a seguir apresento uma sistematização dados referentes as atividades e ações realizadas nas escolas.

QUADRO II – Atividades desenvolvidas nas escolas e área de formação dos profissionais responsáveis

Ações/atividades desenvolvidas	Número de escolas (de um total de 27)	Área de formação dos responsáveis pelas ações
Hortas e plantios	18 escolas	Ciências (9), Pedagogia (6), Educação física (1), História (2).
Compostagem e separação do lixo	11 escolas	Ciências (7), Pedagogia (4).
Palestras Secretaria do Meio Ambiente	4 escolas	Ciências (1), Secretaria do Meio Ambiente (3)

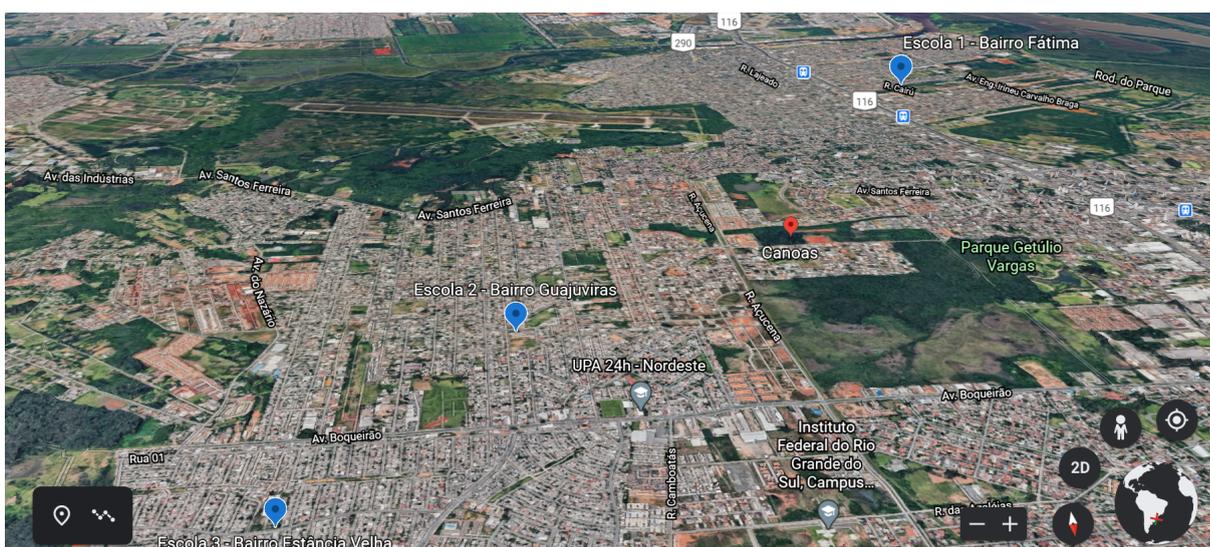
EcoAtivos e criativos na escola ¹¹	2 escolas	Pedagogia (1), Ciências (1), Matemática (1)
Projeto tribos e grupos ambientais	2 escolas	Não foram informados.

Fonte: elaboração própria

Considerando os dados acima (QUADRO I e II), decidiu-se entrevistar professores(as) de três escolas, selecionadas em função da maior diversidade nos tipos de ações realizadas na escola e entorno.

Das três escolas selecionadas nesta etapa da investigação, uma está localizada no bairro Fátima, outra no bairro Estância Velha e a última no bairro Guajuviras.

FIGURA 4: Localização das escolas



Fonte: Google Earth

As três escolas informaram que realizam ações de Educação Ambiental, entre as quais se destacam o cultivo de hortas, as compostagens, o plantio de chás e o projeto EcoAtivos, em uma delas. As responsáveis pela as ações de Educação Ambiental nas três escolas são professoras do Ensino de Ciências. Somente em uma destas escola foi possível identificar a concepção de Educação Ambiental em

¹¹ EcoAtivos tem como objetivo estimular o desenvolvimento de projetos nas escolas para promoção de hábitos saudáveis e sustentáveis. Estes projetos serão inseridos no Desafio Criativos da Escola, que celebra e premia projetos protagonizados por crianças e jovens de todo o país que, apoiados por seus educadores, estão transformando as escolas, os alunos e suas comunidades. O Criativos da Escola faz parte do *Design for Change*, movimento global que surgiu na Índia e hoje acontece em 59 países, junto a 2,2 milhões de crianças e jovens.

seu PPP. Optou-se por outras duas escolas nas quais a EA não foi identificada nos PPPs justamente para avaliar sua presença e manifestação “informal” no cotidiano escolar.

Para análise e reflexão a partir das entrevistas foram preservados os nomes das escolas e das professoras entrevistadas. A referência às escolas foi feita utilizando os códigos Escola M1, Escola M2 e Escola M3, assim como às respectivas professoras M1, M2 e M3. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foi elaborado e utilizado um guia composto por blocos de objetivos e perguntas, tal como representado no Quadro III.

QUADRO III – Guia de entrevista a professoras¹²

Bloco		Objetivo	Perguntas
Introdutório		Apresentar a pesquisa, destacando a importância social e acadêmica, e o pesquisador;	-
Identidade	Formação	Identificar o itinerário formativo do profissional;	Qual a sua formação e caminho acadêmico? Qual o seu tempo na docência? Como surgiu a Educação Ambiental na tua formação?
	Motivação	Caracterizar a relação do profissional com a temática ambiente	Qual a importância/relação da Educação Ambiental para sua vida profissional? O que o levou/motiva a trabalhar a temática ambiente?
Ações de Educação Ambiental		Identificar as ações desenvolvidas na escola e o impacto gerado destas; identificar as relações entre as ações e concepções de Educação Ambiental.	Quais as contribuições que sua escola faz na formação dos alunos como cidadãos participativos da Educação Ambiental? Quais os objetivos da Educação Ambiental nesses espaços (por que, para que e para quem)?
Concepções de Educação Ambiental		Identificar como a Educação Ambiental é conceituada e abordada.	Quais as abordagens que Sr(a) utiliza e temáticas que aborda para alcançar esses objetivos? Como o Sr(a) avalia a prática da Educação Ambiental nas escolas (limites, possibilidades, desafios, diálogo com outros professores)?

¹² Adaptado de Borges (2009, p.21)

		<p>Sobre sua prática atual, como o Sr(a) avalia a ação (em diferentes aspectos: em relação aos alunos, comunidade, etc.)?</p> <p>Como o Sr(a) vê/percebe a Educação Ambiental nesta comunidade escolar?</p>
--	--	---

Fonte: elaboração própria

7. CARACTERIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS

É sabido que dentre os caminhos da EA, a identidade e a história do sujeito que a faz, o educador ou educadora ambiental, definem a forma que esta assume e as metodologias a serem adotadas dentro do ambiente que lhe é próprio, neste caso, o ambiente escolar.

O fazer da Educação Ambiental pode percorrer diversas trilhas nas quais variam os objetivos teóricos e metodológicos. Dentro disso, essa variedade possibilita muitos caminhos, realizações, sentidos, percepções e concepções da Educação Ambiental, não tendo uma delas como a mais ou menos correta, e sim, aquela possível para aquele momento, não decretando o fim do fazer nem o limitando exclusivamente a uma Educação Ambiental específica. Nas palavras de Carvalho (2004):

É interessante pensar sobre o que estas diferentes ênfases educativas estão demarcando em termos de modos de endereçamento da educação e da educação ambiental. [...] Este conceito pode ser útil para destacar como se constitui e a quem se dirige, se endereça, cada uma destas educações. Nesta ideia de endereçamento estão compreendidas a produção de cada uma destas educações ambientais como artefatos que são construídos dentro de uma dinâmica de forças sociais e culturais, poderes e contrapoderes, num círculo de interlocução, onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado. (CARVALHO, 2004, p. 16)

O percurso educacional escolhido pelo(a) educador(a) ambiental é para aquele momento em que se encontra, não sendo eterno; muito antes, mudanças ocorrem e permitem novas trilhas entre os saberes e práticas.

Dentre esses caminhos da EA, cabe destacar aquele que busca de forma contínua a formação de um *sujeito ecológico*¹³ crítico, emancipado e transformador

¹³ O sujeito ecológico, segundo Carvalho (2002) possui múltiplas faces (versões), sendo elas a versão grandiosa, *new age*, ortodoxa. Para além destas, as características comuns que descrevem o sujeito ecológico como “[...] herdeiro da cultura socialista e da crítica marxista à ética utilitarista. Protagoniza

da realidade na qual está inserido. Esta possui a denominação de Educação Ambiental Crítica. Conforme destaca Carvalho (2004),

[...] o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 18).

7.1 IDENTIDADES E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2000, p. 59)

Dos diversos caminhos traçados pelos educadores ambientais, há aqueles, no presente, que moldam de alguma forma o passado e novas perspectivas se apresentam ao sujeito em constante formação. Proporcionam novas linhas de pensamento e reflexões que permitem ressignificar os saberes e adentrar novos modos metodológicos da educação ambiental.

*“Quando comecei atuar na educação, não queria seguir pela licenciatura. Aí eu trabalhei um ano e meio numa empresa de consultoria e depois que eu voltei para Universidade no meio acadêmico, eu não queria seguir a área da pesquisa porque eu gostei muito de **trabalhar com pessoas, com área ambiental**. Aí eu fui fazer um projeto de **educação ambiental** na vila Santa Isabel em Viamão. E foi aí que eu me apaixonei pelo começo da minha vida docente.” (Professora M1; grifos meus)*

O relato da professora M1 caracteriza que a formação da educadora ambiental não se dá de forma linear e progressiva; ao contrário, apresenta-se a este durante seu percurso histórico e se dá entrelaçada aos processos de construção de sua identidade. Nesta perspectiva,

[...] o educador ambiental é um caso particular do sujeito ecológico e, sendo assim, integra essa identidade maior, atualizando-a em várias de suas possibilidades. Isso não significa [...] que para partilhar dessa identidade ecológica seja um pré-requisito para tornar-se educador ambiental. Em vários casos [...] o caminho pode ser inverso, ou seja, da EA para a

um movimento histórico e um novo paradigma da ação política capaz de unificar o campo dos novos movimentos sociais num movimento mais abrangente e multissetorial.” (CARVALHO, 2002, p. 72)

identidade ecológica. [...] Desta forma, identificar-se como sujeito ecológico e tornar-se educador ambiental podem ser processos simultâneos, no sentido simbólico, mas estruturarem-se em diferentes tempos cronológicos. (CARVALHO, 2002, p. 110 e 111)

Cada trilha percorrida é diferente para cada educador ambiental, entre suas subjetividades, crenças, objetivos e interioridades (CARVALHO, 2002). Essa diversidade caracteriza, então, as trajetórias das professoras entrevistadas. A professora M2 narra um pouco de seu caminho:

*“Sou formada em botânica, né? E me especializei em etno-botânica e etno-ecologia, então, sempre tive um **viés mais humano**, né **trabalhar com comunidade** e produção de mudas [...] trabalhava como estagiária nuns projetos, que a gente chama de viveiros comunitários, que existe até hoje na UFRGS. Então a gente trabalhava com a produção das mudas e fazendo plantio, **envolvendo a comunidade** de alguma forma. [...] trabalhei com quilombolas, indígenas [...]. Eu me aproximei muito da **antropologia** depois que eu me formei. Então, essa questão de trabalhar com pessoas com comunidades, com cultura, né? Com práticas, assim, e não só o biólogo aquele desconectado, né, do ser humano. E aí eu acho interessante, porque durante anos a gente fazia trabalho de **educação ambiental**, se a gente for pensar, né?” (Professora M2; grifos meus)*

Percebe-se o viés do caminho produzido pela característica das relações sociais associadas ao meio ambiente e à Natureza neste relato da professora. Ela percebe, durante a reflexão que a pergunta gerou, como ela já *“fazia trabalho de educação ambiental”*, ou seja, identifica-se como educadora ambiental.

Assim, seja pela via do encontro edênico com a natureza, pela conexão de uma ecologia interna ecopolítica, ou pelos caminhos da interioridade e da jornada do Eu, encontramos diferentes formulações de um universo simbólico aglutinador das sensibilidades ambientais. O percurso do *interior* para a natureza poderia ser visto como parte dessa atualização-reinvenção de um espectro de valores alternativos, em que o Eu romântico, como espaço de revolução pessoal e social, é revisitado e reinvestido de sentido (CARVALHO, 2002, p. 139)

Dentro disso, observa-se que há muitos caminhos ao iniciar na Educação Ambiental, muitas motivações que cada sujeito traz consigo e que levam à novas percepções sobre meio ambiente e Natureza, promovendo reflexões sobre a identidade desse sujeito histórico.

O encontro com a natureza também leva a uma escolha pelo caminho ambiental em alguns casos, não sendo regra. Nesta fala da professora M3 se pode perceber isso:

*“Eu acho que essa motivação começou na minha adolescência. [...] Porque **eu tive contato com a natureza**. Então acho que foi uma coisa natural e ao mesmo tempo quando eu fiquei com 13, 14 anos, eu comecei a ver coisas erradas que aconteciam, né? E eu lembro muito de um documentário que passou no Futura que falava sobre como que o **mundo estava ficando cada vez mais poluído**, né? Que a gente jogava muitas coisas, objetos na água e lixo industrial e a química que depois voltava, né? Pela água da torneira. E aquilo me marcou muito, assim, de uma forma: meu Deus! Que que tu está fazendo com o mundo?! Assim, eu acho que aflorou um pouco com tudo que eu tive na infância, né, de sempre estar **presente na natureza**. Os meus pais tinham sítio então que a gente passava as férias lá. [...] Aquilo aflorou de uma forma que eu me senti obrigada, não é a melhor coisa sentir, mas que precisava fazer alguma coisa, **porque eu não ia ser feliz fazendo outra coisa que não fosse isso**. Mexeu muito comigo assim, mas de uma forma que eu queria trabalhar em função disso. Eu queria **trabalhar para tornar o planeta um lugar melhor**. Queria alertar as pessoas sobre os riscos estava correndo enquanto a gente estava poluindo, né, no caso desse documentário que eu não estava entendendo o **ambiente de uma forma que ele deveria ser respeitado, entendido**.” (Professora M3; grifos meus)*

Isto evidencia a sensibilidade da professora para com a natureza, dessa interioridade que faz com que se busque novas formas de estar no mundo, ou mesmo de alguma forma fazer algo como dever e mudar o que está aí. Isto à levou a escolha do caminho da Educação Ambiental e a mobiliza.

Essa fala da professora M3, retornando para a sua adolescência, buscando o contato com a natureza, revela lembranças emotivas e que, provavelmente, levaram às motivações acerca do seu processo para a Educação Ambiental. Neste sentido, Carvalho (2002) define mitos de origem:

[...] na qual o sujeito que narra injeta uma linha de sentido desde o presente – em que possivelmente também assume um papel importante o ideal sujeito ecológico, o sentido de um dever ser que remete a um futuro utópico e atemporal – em direção ao passado, conectando-os e, assim, identificando as raízes remotas do que aconteceu depois. É nessa reconfiguração da experiência à luz dos entrecruzamentos do tempo vivido e rememorado que os entrevistados se situam como ativos construtores de suas biografias pessoais e da identidade narrativa do educador ambiental. (CARVALHO 2002, p. 111)

As três professoras expressam em suas falas, ao perceberem-se educadoras ambientais, formas de fazer algo pelo mundo, sentindo-se responsáveis pelo desenvolver, ou trazer para a consciência daqueles que são os sujeitos de sua prática como educadoras as problemáticas ambientais implicadas. Percebe-se, assim, o início de muitos caminhos possíveis dentro do educar ambiental. Carvalho

(2002), ao analisar trajetórias de educadores ambientais, diferencia nesses caminhos o que chama de “vias de acesso” e “ritos de entrada”:

Os acessos em direção ao ambiental são múltiplos e passam por diferentes caminhos [...]. O encontro com a natureza, a busca por novas soluções profissionais, forma de reorganizar crenças e ideologias, reconversões institucionais, são alguns dos marcos reconstituídos nos relatos como liminares em que o presente tende a traduzir a experiência passada, como no mito de origem, mas, ao mesmo tempo, o faz orientado por uma expectativa voltada para um horizonte de possibilidades futuras, dentro das regras do jogo e da *illusio* do campo ambiental. (CARVALHO, 2002, p 113 e 114)

Estas lembranças passadas levam, como visto no relato das professoras, a reflexões sobre suas constituições enquanto educadoras ambientais. Como definido por Carvalho (2002), os acessos para o ambiental podem variar assim, também, como podem ser trilhados diferentes caminhos. Cada uma com suas perspectivas de olhar à Educação Ambiental, exerce, a partir de suas experiências, crenças e reflexões, o ato educativo ambiental.

7.2 O QUE FAZEM AS PROFESSORAS QUE FAZEM EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 200, p. 110)

Ao pensar e refletir o que se faz, como se concebe, a quem se destina a Educação Ambiental e como se dá essa relação em seu campo de trabalho é possível trazer novas perspectivas para ações, mobilizar novos saberes e caminhos para o ato educativo ambiental. As concepções sobre Educação Ambiental orientam os caminhos a serem percorridos, sendo muitas e diversas entre si, ao mesmo tempo que podem compartilhar semelhanças em suas características (SAUVÉ, 2005). Nas palavras da autora:

Agora, como encontrar-se em tal diversidade de proposições? Como caracterizar cada uma delas, para identificar aquelas que mais convém ao nosso contexto de intervenção, e escolher as que saberão inspirar nossa própria prática? (SAUVÉ, 2005 p.17)

As concepções dos professores sobre Educação Ambiental são oriundas de suas trajetórias pessoais, caracterizando assim as ações realizadas nas escolas. A

análise a seguir destaca trechos das entrevistas relacionando-os às concepções das professoras sobre Educação Ambiental.

Essas concepções sobre Educação Ambiental não se fecham em apenas uma, mas podem se manifestar de diversas formas e, em alguns casos, inclusive, contraditórias entre si. Enquanto educador(a) ambiental, sendo este um sujeito ecológico, também busca e reflete sobre suas atitudes. No ambiente escolar, busca reflexões de forma coletiva com os sujeitos próprios deste ambiente, caracterizando também desta forma o ato educativo ambiental.

Como realizado na análise dos PPPs, utilizou-se do estudo produzido por Schmitt (2017) para a caracterização das concepções. Na leitura e análise das entrevistas surgiram algumas palavras ou expressões-chave que indicam concepções das professoras, o que possibilitou a caracterização.

Para a Educação Ambiental *Normativa* (SCHMITT, 2017) surgiram: descarte correto, mudança individual, três R's, separar o lixo, reaproveitamento, ser exemplo e conscientizar.

Já para a Educação Ambiental *Crítico-Reflexiva* (SCHMITT, 2017) surgiram as seguintes: cuidar desse lugar, agentes ambientais, projetos, comunidade e pertencimento.

Não foi possível identificar nas entrevistas palavras ou expressões-chave que indicassem a concepção de Educação Ambiental *Naturalista-Conservadora* (SCHMITT, 2017) na forma de ação das professoras, mesmo que em suas narrativas sobre as trajetórias de vida elas estivessem presentes.

Especificamente em relação a isso, convém ressaltar que o intuito deste trabalho não é realizar qualquer juízo ou definição sobre qual a Educação Ambiental será a adequada ou melhor, e sim, proporcionar a reflexão sobre estas educações ambientais realizadas nas escolas. Justamente por se entender que cada tipologia de Educação Ambiental tem sua importância e contexto, buscou-se analisar nas entrevistas das professoras o ato efetivo da Educação Ambiental em seu local de trabalho.

Neste sentido, os trechos a seguir destacam essas concepções sobre a Educação Ambiental *Normativa* (SCHMITT, 2017).

“[...] são os três R's, primeiro R é reduzir. Não tem como tu pensar nos outros, tem que primeiro pensar em reduzir [...]” (Professora M1)

“Então, o canudinho, então vinculo a matéria, a ciência mesmo com essas questões ambientais e atuais.” (Professora M1)

“[...] a escola tem um papel muito importante como exemplo, né? A escola tem que ser um exemplo de coleta seletiva na escola. Tem que ser um exemplo de reaproveitamento e reciclagem.” (Professora M3)

“[...] eu diria que é conscientizar sobre o que que a gente tá fazendo como ser humano, no nosso dia a dia coisas muito simples a respeito de lixo, principalmente, e de água, todo desperdício em geral, né?” (Professora M3)

Observando e refletindo sobre a entrevistas, estes trechos em destaque ressaltam a configuração de uma Educação Ambiental regida pela mudança de comportamento, focada exclusivamente no indivíduo. Não raro o papel da educação recai constantemente sobre o aspecto comportamental, além da educação tecnicista¹⁴. Às vezes, inclusive, indicando um movimento mecânico, sem reflexões.

É uma característica comum na educação, portanto, o aspecto comportamental. Nos trechos acima pode-se observar as características de uma educação comportamental, focado no indivíduo e sua responsabilidade, quanto às questões ambientais como preservação do ambiente, separação do lixo, reciclagem, assim como a conservação de recursos naturais, o desperdício de água.

Muitas vezes se deposita em jovens e crianças (estudantes) o potencial de mudança necessária para com as questões ambientais, desta forma tornando-se esperanças para um futuro melhor, como se somente sobre eles tivesse eficácia a conscientização ambiental ou o aprender sobre a questão ambiental (CARVALHO, 2001). Diferenciando a Educação Ambiental comportamental da Educação Ambiental popular, Carvalho (2001) define

[...] uma EA que vai tomar para si, como meta principal, o desafio das mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente. Informada por uma matriz conceitual apoiada na psicopedagogia comportamental, esta EA partilha de uma visão particular do que seja o processo educativo, a produção de conhecimentos e a formação dos sujeitos. (CARVALHO, 2001 p. 46)

A Educação Ambiental, portanto, acaba herdando muitos aspectos do próprio campo da educação, em sua forma metodológica, neste caso, focando, também, na perspectiva comportamental do indivíduo.

¹⁴ Enquanto educação tecnicista, que surge durante o regime militar, essa é baseada na ideia de construção do sistema educacional que promovesse a produtividade, eficiência e racionalidade com foco no ensino profissionalizante e formação técnica. (LIBÂNEO. 2003)

Dentro deste contexto há alguns limitantes, seja na ação junto aos alunos, sejam nas ações junto à comunidade escolar, expressos pelas próprias professoras durante as entrevistas. Destaque-se os seguintes trechos:

“Porque as pessoas são muito acostumadas, é muito difícil elas mudarem algum hábito [...]. Eu coloquei no teste lá bem direitinho qual que vai em qual lixeira, né, e vários erraram. É porque não fazem em casa.” (Professora M1)

“[...] eu consigo perceber que quando eles estão aqui nessa sala eles refletem sobre o ato de arrancar a folha (do caderno) porque é uma das regras [...]. Sim, eu avalio que depois de um tempo já é natural para ele não arrancar folha, mas eu vejo que isso não chega aonde deveria [...].” (Professora M3)

No campo de atuação das professoras as educações ambientais apresentam seus limitantes e desafios em diversos fatores, alguns mais fáceis, outros nem tanto para serem superados (se assim for o desejo). Neste sentido, busca-se a reflexão para entender sua prática e, a partir disso, reestruturar as ações para se ampliar os objetivos propostos.

Cada corrente da Educação Ambiental, exercida pelos educadores ambientais, terá aquilo que lhe é próprio, seja dificuldade, desafio, algum limitante ou potencialidade. Dentro disso pode-se destacar, ao concordar com o que Carvalho (2001) problematizou quanto a “intensão e o gesto” para a Educação Ambiental comportamental, o seguinte:

Entre a intenção e o gesto há um universo de sentidos contraditórios que a relação causal razão-comportamento está longe de comportar. É largamente conhecido o tema das discontinuidades entre o dito da razão e as atitudes. [...] Comportamento é um conceito muito pobre para dar conta da complexidade do agir humano. (CARVALHO, 2001 p. 48)

Já nos trechos que seguem, há indicações que nos permitem identificar a concepção de Educação Ambiental *Crítico-Reflexiva* (SCHMITT, 2017), tal como nesta fala da professora M2:

“[...] essas práticas (de educação ambiental) vão promover com eles o cuidado, saber cuidar desse lugar (comunidade).” (Professora M2)

A dimensão crítico-reflexiva, neste caso, se evidencia quando a docente trabalha com os sujeitos o sentido de pertencimento à comunidade e a importância que esta tem em suas trajetórias pessoais. A professora identifica em sua comunidade escolar um potencial para a ação da Educação Ambiental e procura

utilizar deste espaço para provocar reflexões sobre o local e os sujeitos que ali convivem.

Estas características na fala da professora são substanciais, pois parte do público da escola é bem carente (realidade de uma parcela considerável das escolas municipais). Há muitos familiares que trabalham como catadores e a professora busca provocar juntos aos alunos a reflexão de atividades desenvolvidas pelos pais e de onde essas se originam. Ao se referir à atividade dos catadores, a professora M2 diz o seguinte: *“Que é uma coisa também que tem alto preconceito, mas que gera renda, né? Sustenta as famílias com isso, e é uma coisa tão legal, tão justa, tão bacana, digno”*.

Dessa forma, ao tentar trabalhar também com os catadores e catadoras a professora insere no processo educativo sujeitos que possuem uma função direta com questões ambientais. Para uma Educação Ambiental que aborde estas questões, a professora promove, por consequência, uma Educação Ambiental popular que destaca, também, às ações junto a grupos sociais.

Há várias experiências de EA popular, por exemplo, que elegem, isto sim, certos atores sociais como sujeitos prioritários da ação educativa ambiental, como por exemplo os grupos e organizações populares. Ou ainda, destacam a importância de trabalhar com os grupos cuja interação com o meio ambiente é mais direta, por exemplo, agricultores ou certas categorias de trabalhadores urbanos como os recicladores e outros. (CARVALHO, 2001 p.47)

No trecho a seguir, pode se observar essa busca de inserção dos catadores também ao espaço e a comunidade escolar.

“Aí é legal que essas pessoas mais antigas falam da vida na roça, o que que mudou. Então, foi bem legal isso. Dentro do projeto não teve, assim. O que eu tinha pensado que não deu certo. Tem vários pais que são catadores. E aí eu queria, também, que eles tivessem vindo pelo menos um ou dois para contar um pouco, como é que é. A gente até preparou umas perguntas. Mas eles deram para trás.” (Professora M2)

Dentro deste contexto, o exercício da tentativa da professora em relacionar o ambiente com as atividades exercidas pelos pais se mostra muito positivo no que se refere, também, a construção de uma identidade e respeito ao espaço de convívio social. Sobre os sujeitos catadores, Lisboa (2013) esclarece que

Cada vez mais coagidos e menos envolvidos pelos amplos enquadramentos sociais existentes, resta a esses homens e mulheres a astúcia no relacionamento com eles. Apesar (ou em função) das dificuldades, constroem formas próprias de sociabilidade, apropriam-se dos enunciados

que os interpelam, aderindo ou resistindo a eles na resignificação de suas relações com a sociedade, com a atividade que desempenham e consigo mesmos. Enunciam através dos seus itinerários os limites e as contradições de um modelo de sociedade baseado no consumo e no descarte, não apenas de objetos, mas também de relações, de pessoas, de horizontes. (LISBOA, 2013 p. 16)

Os dois trechos que se seguem expressam uma visão sobre a Educação Ambiental que tem como objetivo uma mudança no ambiente social, não somente em caráter individual, mas sim observando o foco num movimento coletivo de reflexões e que não se limita aos muros da escola.

“A ideia é que eles sejam, por exemplo, nesse projeto, agentes ambientais, sejam multiplicadores.” (Professora M2)

“[...] tem várias questões que poderíamos abordar no sentido, mais de pensar estratégias de sobrevivência para essa gurizada, porque daí tu está atuando de uma outra forma, mudando os paradigmas em relação ao consumismo [...]” (Professora M2)

Importante ressaltar, nesse sentido, a percepção da professora, como educadora ambiental, e sua tentativa de fazer diferente no processo educativo, caracterizando as mobilizações frente ao consumismo. Este é o pensar a ação (no que se refere a prática profissional) que possibilita identificar e construir novas abordagens para a ação educativa.

Dentro da Educação Ambiental a questão do consumismo na sociedade e a relação deste com o meio ambiente e natureza é chave para entender vários aspectos e fenômenos, sejam eles sociais e/ou ambientais. Sociedade, meio ambiente, natureza e suas relações são o cerne da Educação Ambiental *Crítico-Reflexiva* (SCHMITT, 2017), pontos fundamentais que não devem ser deixados de lado em uma prática que busque uma formação de cidadãos críticos e reflexivos perante o mundo. Educação ambiental esta que promova a emancipação dos sujeitos que dela participam.

7.3 O ATRIBUTO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“[...] para mim a educação ambiental não é algo diferente da educação em si [...]. Então não consigo separar o que eu faço como educadora do que eu faço como educadora ambiental [...]” (Professora M3)

“[...] essa parte tá muito vinculada a mim, a ciências, mas qualquer professor poderia trabalhar, né e fazer as conexões e trazer mais da questão cotidiana, da realidade,

pé no chão. Por isso que eu acho que a educação ambiental deveria sair dessa seara de educação ambiental. Se abrir para a educação em geral, para pensar em outras formas de se inserir. Porque fica uma bolha, né?” (Professora M2)

O atributo ambiental na Educação Ambiental traz a especificidade de uma educação, não isenta de qualquer crítica, mas que provoca reflexões acerca de seus objetivos, social e historicamente instituídos.

Como já visto no início deste trabalho, a Educação Ambiental é oriunda de um campo ambiental formado por diversos setores e sujeitos da sociedade que observavam criticamente como o meio ambiente e natureza vinham sendo construídos e modificados.

[...] o atributo "ambiental" está longe de ser um qualificador neutro. Desde que os conceitos de natureza e meio ambiente abandonaram os limites da ciência ecológica e passaram a designar uma agenda de lutas sociais passaram a ser vistos não apenas como mais uma questão a ser equacionada pela lógica científica mas, sobretudo, como um valor crítico do modo de vida dominante, em torno da qual tem se organizado um importante debate acerca de novos valores éticos, políticos e existenciais que deveriam reorientar a vida individual e coletiva. (CARVALHO, 2002, p. 87)

Neste sentido, pode-se dizer que o surgimento da Educação Ambiental, em seu contexto histórico, se deve também à necessidade de um novo educar. Desconsiderar, diluir, anular ou mesmo desmembrar *Educação Ambiental* poderia levar à perda de sua identidade construída historicamente.

Reconhecer o pertencimento da EA ao campo ambiental, posicionando-a na esteira dos movimentos sociais e ecológicos mais que ao campo institucional educativo estrito senso é, de certa forma, uma tomada de posição nesta disputa político-conceitual. (CARVALHO, 2002, p. 90 e 91)

As diversas correntes da Educação ambiental são construções sociais, mostrando desta forma a necessidade de fazer o diferente dentro desta educação comum, muitas vezes ainda tecnicista, que se mostra bastante deficitária.

A criticidade da Educação Ambiental deve promover, portanto, novas perspectivas éticas e coerentes dentro desta sociedade. Mas mesmo essa diversidade não esconde o traço significativo de sua origem nos movimentos ecológicos a partir da década de 1960, justamente pela crítica à sociedade capitalista.

Não por acaso, nos últimos quatro anos ocorreram grandes ataques às políticas públicas ambientais e à Educação Ambiental em particular, sendo

desconsideradas, inclusive, em documentos legais que balizam a educação básica no Brasil. Sendo hoje um documento legal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental¹⁵, instituída pela Resolução CEN/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, define o conjunto de “aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas nas escolas.

O estudo realizado por Frizzo e Carvalho (2018) indica um dado assustador quanto a presença da Educação Ambiental neste documento (BNCC). Não há referência à Educação Ambiental em todo o documento, apenas em seções comentadas.

Desconsiderar, portanto, o atributo ambiental na Educação Ambiental, para além da sua identidade, pode promover ou contribuir para esses movimentos que visam a destruição de direitos conquistados, políticas públicas no campo da educação e da educação ambiental. A ausência do termo Educação Ambiental pode indicar ou abrir espaço para outros léxicos (cujas histórias e significados são bastante distintos daqueles relacionados à educação ambiental) tais como “desenvolvimento sustentável”, “educação para a sustentabilidade”, entre outras. Ideias essas mais próximas do interesse do grande capital do que necessariamente da crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista. Neste sentido,

[...] essa ideia pode sustentar a continuidade da exploração predatória da natureza, já que se pode contar com soluções tecnológicas para a remediação dos danos. Na prática, no entanto, observamos grandes empreendimentos que acabam por não cumprir um plano adequado de apoio nem para a natureza, nem para as comunidades humanas afetadas. (FRIZZO; CARVALHO 2018, p. 125)

Precisamos, enquanto educadores ambientais, cidadãos, professores, sujeitos críticos, defender essas conquistas e não contribuir com esses retrocessos que se apresentam.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado na análise dos PPPs das escolas e nas entrevistas junto as professoras, as diversas formas de se fazer a Educação Ambiental estão

¹⁵ A BNCC para o ensino médio foi instituída a partir da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. As duas resoluções estão baseadas na lei 13.415 de 16/02/2017 que altera a lei 9394 de 20/12/1996. Essa lei reestruturou o sistema educacional além de limitar bastante o ato educativo, pois mesmo àquela parte diversificada do currículo, *deverá estar harmonizada a BNCC* (Art. 35 A, § 1º).

associadas a critérios desenvolvidos pelos sujeitos que a fazem, os educadores ambientais.

A inserção da Educação Ambiental nas escolas, sendo obrigatória por lei, prevê o respeito à pluralidade de concepções teórico-metodológicas como um princípio. Portanto, essa caracterização das concepções e atividades realizadas se mostrou significativo para problematizar e refletir sobre as diferenças entre elas. E isso não com o intuito de definir qual será a melhor Educação Ambiental, haja vista que cada uma das concepções e ações são caracterizadas por suas especificidades (quem faz, a quem se destina, como se faz, objetivos).

Como já indicado anteriormente, a Educação Ambiental normativa (comportamental) está presente também no ambiente escolar. Ambiente este que ainda reforça muito a mudança de comportamento individual como objetivo final de sua ação. Enquanto Educação Ambiental, entretanto, espera-se minimamente reflexões ante o meio ambiente e a Natureza de um sujeito que pense e aja, também, coletivamente.

Nesse contexto, a Educação Ambiental crítico-reflexiva pode encontrar muitos desafios no ambiente escolar. Justamente por problematizar e avançar sobre questões sociais e ambientais de forma crítica, colocando os sujeitos a refletirem sobre seus lugares e seus papéis nestes espaços.

Em momentos como a atual, no qual presenciemos ataques às políticas públicas de preservação ambiental, queimadas descaracterizando ambientes naturais e o descaso de um governo federal omissos, cabe à Educação Ambiental, também, a tarefa de promover a reflexão acerca dos interesses por trás dessas ações; promover a reflexão, também, sobre a ideologia conservadora radical que se mostra cada dia mais presente; e sobre a negação da ciência.

Logo, realizar este trabalho nos últimos meses não foi tarefa fácil, pois assumir uma posição não neutra perante o que está ocorrendo no Brasil demandou muita energia e, especialmente nas últimas semanas, paciência. O retrocesso em que vivemos no mundo, mais especificamente no Brasil, provoca um sentimento de derrota. O avanço das políticas neoliberais desgasta cada vez mais os sujeitos que buscam resistir. Mais do que absurdo, hoje buscamos defender aquilo que é o básico: educação, saúde, saneamento, acesso a livros. Triste, porém mobilizado, defendo e defenderei políticas públicas e direitos conquistados.

9. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R. (orgs). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº02 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto 7083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm> Acesso em 30 de julho de 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 6938 de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 1981. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6938-31-agosto-1981-366135-normaatuizada-pl.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Canoas, 2013.

CANOAS. Câmara Municipal. **Lei orgânica**. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-canoas-rs>. Acesso em junho 2019.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, n.2, 2001.

CARVALHO, I. C. M. O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauv , L. Orellana, I. Sato, M. **Textos escolhidos em Educa o Ambiental: de uma América   outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90.

_____. Educa o ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educa o. **Identidades Da Educa o Ambiental Brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **A Inven o Ecológica: Narrativas e Trajetórias da Educa o Ambiental no Brasil**. 2^a ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FRIZZO, Taís Cristine Ernst. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educa o ambiental. **Rev. Eletr nica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educa o**, n. 31, p. 7-18, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos (org.) **Educa o Escolar**: políticas, estrutura e organiza o. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários   prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educa o e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 4^a edi o – L&PM. Porto Alegre, 1995.

GAYESKI, M. et al. **Canoas – para lembrar quem somos: Estância Velha e Guajuviras**. Canoas Tecnicópias Gráfica e Editora, 1997.

IBGE, Censo Demográfico 2010.

MELUCCI, A. **Busca de qualidade, ação social e cultura – Por uma sociologia reflexiva**. In: MELUCCI, A. (orgs). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LISBOA, C. P. **Itinerários de catadores: (des)encontros com o campo ambiental**. Doutorado – UFRGS – Faculdade de Educação, PPG em Educação. Porto Alegre, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Capítulo 11. 1972.

RAMBO, Balduino. **A Fisionomia do Rio Grande do Sul: ensaio de monografia**. 3ª Edição. São Leopoldo. Editora UNISINOS. 2000.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 1995.

RODRIGUES, A. M. **Problemática Ambiental = Agenda Política. Espaço, território, classes sociais** - Publicado no Boletim Paulista de Geografia – “Perspectiva Crítica” - nº 83-dezembro de 2005- p.91 a 110. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB-SP.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle Carvalho, Isabel. **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. São Paulo: Artmed, 2005.

SCHMITT, Lílian Alves. **O Ambiente Na Tela: Perspectivas De Educação Ambiental Em Produções Audiovisuais Do Circuito Tela Verde**. Trabalho de Conclusão de Curso [Licenciatura em Ciências Biológicas]. Faculdade de Biociências, UFRGS. Porto Alegre, 2017.

UNESCO. **Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília: IBAMA. 1997.

VIEGAS, D. H. Mapeando falas, desvendando memórias: para lembrar os (i)migrantes do bairro Fátima. In. **Bairro Fátima – Da comunidade fundadoras aos dias atuais: muitas histórias, diversos olhares**. GRAEBIN, C. M. G. (Org). Fênix. Canoas, 2009.

APÊNDICE I - Termo de participação em pesquisa do IFRS – Campus Porto Alegre

Prezado diretor (a),

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação: Biologia e Química, desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre intitulado “Os Limites e as Potencialidades das Ações de Educação Ambiental na Educação Básica do Município de Canoas”, pelo professor Doutor Cassiano Pamplona Lisboa e pelo graduando em Licenciatura em Ciências da Natureza, André Luís Müller Marion.

A pesquisa tem como objetivo discutir os limites e as potencialidades da Educação Ambiental na Educação Básica, tomando como referência a rede municipal de ensino da cidade de Canoas e, caracterizar como a Educação Ambiental se apresenta definida nos documentos institucionais, tais como a Lei orgânica do Município e nos PPPs, assim como identificar as concepções de professores da rede municipal de ensino da cidade de Canoas sobre Educação Ambiental. A pesquisa tem finalidade acadêmica e espera contribuir para a produção de conhecimento na área do estudo. Dessa forma, a assinatura desse termo manifesta a concordância da escola em participar da pesquisa que será desenvolvida através do acompanhamento das ações de educação ambiental e da realização de entrevistas.

Convém esclarecer que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, ou seja, não serão atreladas ao nome da escola ou dos sujeitos que contribuirão para a realização desse estudo (informações privadas/pessoais, tais como nomes, endereços, etc., não serão divulgadas).

Esse termo de consentimento é emitido em duas vias, devendo ser assinadas pela direção da escola e pelos pesquisadores. O documento contém o e-mail, o telefone e o endereço dos pesquisadores com os quais a escola poderá esclarecer dúvidas referentes à pesquisa e sobre sua participação.

Além disso, a qualquer momento, a escola poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. A recusa da escola não acarretará, de modo algum, em prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição (IFRS).

Ass: _____
Cassiano Pamplona Lisboa
Doutor em Educação e docente do IFRS
cassiano.lisboa@poa.ifrs.edu.br
Rua Coronel Vicente, 281, Bairro Centro – Porto Alegre – RS – CEP: 90030-041
Fone: 51 985627433

Ass: _____
André Luís Müller Marion
Graduando em Licenciatura em Ciências da Natureza - IFRS
amullerm@gmail.com
Rua Coronel Vicente, 281, Bairro Centro – Porto Alegre – RS – CEP: 90030-041
Fone: 51 994109286

Declaro que entendi os objetivos e as condições da participação da escola na pesquisa e estou de acordo com o seu desenvolvimento.

Ass: _____

Nome: _____

Canoas, ____ de _____ de 2019.