

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE (RS)

Kelly Varnes¹

Luís Fernando Minasi²

Resumo: O presente artigo deriva-se da dissertação de mestrado em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande que é resultado do processo de estudo realizado na busca de compreender a Educação Ambiental na prática docente das professoras dos Anos Iniciais de uma escola da Rede Pública Estadual na cidade do Rio Grande, RS. Com esse intuito, elencou-se o problema de pesquisa com a finalidade de conhecer e investigar qual proposta de Educação Ambiental cerceia a práxis e o que as impede de trabalhar conscientemente para a transformação social, pois somos desejosos por uma Educação Libertadora. Embasando-nos na orientação teórica do Materialismo Histórico Dialético nos apoiamos no estudo da legislação que assegura a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar e nos teóricos que embasam esses escritos. Por conseguinte, a escrita do artigo consistiu-se no estudo do referencial teórico-metodológico, com ênfase do método qualitativo de investigação, tendo como sustentáculo a entrevista semiestruturada, em que foram analisadas todas as conexões e relações que outros fenômenos possuem com o fenômeno estudado. Considerando a possibilidade de aproximação mais justa possível da totalidade, nos referenciamos nas análises de quatro entrevistas realizadas com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada e um encontro coletivo dialógico, os quais nos assentiram investigar, por meio da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, a essência de suas externalizações.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Transversalidade; Docência; Práxis; Crítica.

¹Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: kellycosta1079@gmail.com.

²Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: lfminasi@terra.com.br.

Abstract: The present article is derived from the master's thesis in Environmental Education of the Graduate Program in Environmental Education at the Federal University of Rio Grande, which is the result of the study process carried out in the search for understanding the Environmental Education in the teaching practice of teachers of the early years of a school of the State Public Network in the city of Rio Grande, RS, Brazil. With this purpose, the research problem was identified with the purpose of knowing and investigating which proposal of Environmental Education hinders the practice and what prevents them from working consciously for social transformation, since we are desirous of a Liberating Education. Based on the theoretical orientation of the Dialectical Historical Materialism, we support ourselves in the study of the legislation that ensures the Environmental Education in the transversality of the school curriculum and in the theorists that support these writings. Therefore, the writing of the article consisted in the study of the theoretical and methodological reference, with emphasis on the qualitative research method, supported by semi-structured interviews, in which all connections and relations that other phenomena have with the studied phenomenon were analyzed. Considering the possibility of approaching the totality as fairly as possible, we refer to the analyses of four interviews conducted with the teachers of the Elementary School's Early Years at the researched school and a dialogical collective meeting, which allowed us to investigate, through Laurence Bardin's Content Analysis, the essence of their expressions.

Keywords: Environmental Education; Transversality; Teaching; Praxis; Criticism.

Introdução

Nós somos, primeiramente, natureza e, depois, seres sociais e políticos. Desta maneira, enquanto trabalhadores da área da Educação pensamos que, a Educação necessita ser Ambiental e Crítica na transversalidade do currículo escolar, no cotidiano docente e no chão da escola no seu sentido real, prático e não apenas em ações esporádicas e acríticas.

Freire (2019) nos diz que “*não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração*” (FREIRE, 2019, p.51). Não há um ser humano sem outro ser humano, não há ser humano sem a natureza, não há sociedade sem a mediatização do mundo. Não há possibilidade de uma sociedade justa e igualitária sem a Educação de qualidade referenciada que produza conhecimentos para a humanização dos sujeitos e para a transformação da realidade. Não há transformação da realidade e Educação justa e igualitária sem que sejam criadas as condições necessárias para que isso se efetive. Sem formação docente problematizadora e crítica, sem práxis consciente e sem o esperançar na espera é “impossível” a emancipação política e humana.

Este artigo, considerando a compreensão de que ao reenirmos as condições necessárias para que as coisas acontecessem e que o ser humano

está em processo contínuo de construção, problematização e inconclusão, procurou desvelar e problematizar a prática docente dos Anos Iniciais de uma Escola Pública Estadual do município do Rio Grande – RS, considerando a asseguração da Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar pelos documentos suleadores educacionais de nosso país e refletir sobre esse movimento, considerando nossa perspectiva teórica e os “todos” que formam a totalidade de nossa sociedade classista e expropriatória.

É-nos importante a utilização do termo “suleadores”, ainda que este não conste no vocabulário da Língua Portuguesa, pois Paulo Freire (1992) no livro “Pedagogia da Esperança”, página 15, ao usar o vocábulo “suleá-lo” nos ensina a importância da valorização da identidade nacional e do contexto local quando realizamos a leitura de mundo. Dessa maneira, consideramos adequado o uso do termo, pois nossa leitura de mundo parte, primeira e essencialmente, de nosso contexto de habitantes do hemisfério sul.

Nossos estudos Materialistas Dialéticos nos embasam a afirmação de que só existe uma realidade, a objetiva, que existe independente da nossa vontade e da nossa consciência. No demais, são compreensões subjetivas que nós temos desta realidade. A dialética marxista é a análise da realidade concreta e é nesta realidade que nosso artigo se alicerça, no Materialismo Histórico Dialético, na leitura do mudo real através das categorias do Materialismo Dialético percebidos pelos sentidos atentos e em constante emancipação.

Na gênese da sociedade humana estão as relações de reciprocidade que se estabelecem entre Natureza, Ser Humano e Trabalho na sua totalidade. Natureza, Natureza Humanizada e Relações Sociais. A natureza é o corpo inorgânico do ser humano, assim indigitamos que natureza e ser humano não se dissociam. É através do trabalho que a consciência humana se desenvolve, a matéria se organiza e por meio da produção de conhecimento é que transformamos a nossa natureza e nos humanizamos.

Freire (2004) nos diz que *“o ser humano transforma a realidade quando intervém, fala do que faz, sonha, constata, compara, avalia, valora, decide e rompe”* (FREIRE, 2004, p.26). Deste modo, o ser humano é um ser político e “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2044, p.80).

Se partirmos da premissa de que, enquanto seres humanos somos seres de possibilidades, cuja vocação ontológica é sermos mais humanos e a vocação histórica é sermos os sujeitos da nossa existência, os protagonistas do “ser mais”; não seria pretensão afirmarmos que, apesar de estarmos condicionados a realidade que nos cerca, tudo é passível de ser transformado através do trabalho crítico e emancipatório. Trabalho este que necessita ser útil e referenciado significativamente.

Freire (2004) nos fala que é imprescindível “[...] reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita

se reiterar, é problemático e não inexorável" (FREIRE, 2004, p.26). Nós, seres humanos, somos seres inacabados, inconclusos e historicizamos o mundo através da nossa prática. No mundo e com o mundo é que o ser humano constrói a História.

Com a possibilidade de lermos o mundo com os sentidos emancipados e atentos, dizemos que os seres humanos se constituem por meio das relações sociais e do trabalho e que, o trabalho, é o grande produtor do conhecimento e da cultura e cria as condições para o enclausuramento ou a libertação dos seres humanos.

Ao falarmos em "leitura de mundo, sociedade e Educação Ambiental, entendemos ser necessário discorrer sobre a escola na sociedade classista que vivemos, pois desta maneira é possível uma compreensão mais próxima da realidade quando falamos em Educação, pois a luta de classes é o conflito que rege a nossa sociedade e delimita ou condiciona o processo educativo.

As classes sociais configuram a sociedade capitalista que vivemos e, exploradores (donos dos meios de produção) e explorados (força de trabalho), vivem em constante oposição conforme nos diz os pensadores Marx e Engels (1999) no "Manifesto Comunista". Um antagonismo que marca a luta de classes, onde burgueses e proletários travam uma batalha, ora velada ora não.

Krupskaya (2017), no livro "A construção da Pedagogia Socialista" nos fala sobre as afirmações de Marx acerca da sociedade capitalista:

Marx estabeleceu que a sociedade capitalista é uma sociedade de classes e revelou que a sociedade capitalista é uma sociedade em classes. A burguesia é uma classe exploradora, o proletariado é a classe dos explorados. A base da exploração é a propriedade privada dos instrumentos de produção, dos meios de produção (KRUPSKAYA, 2017, p.24).

Krupskaya (2017) ao enunciar os dizeres de Marx reforça que os burgueses desejam manter-se enquanto possuidores do capital e que os proletários conscientes ou levados pelo movimento histórico lutam pelo direito à liberdade, justiça e igualdade.

As classes sociais, basicamente, determinadas pelas relações e processos de produção da sociedade sofrem a hegemonia da ideologia da classe dominante, daqueles que são os proprietários dos meios de produção.

Classe, na concepção marxista, aborda a relação entre apropriadores e produtores, relação esta determinada pela forma específica em que "se extraia a mais-valia dos produtores diretos".

A burguesia é a classe social dominante no sistema capitalista. São os detentores dos bens/meios de produção, os detentores do capital e os que exploram a força de trabalho do proletariado.

O sujeito pertencente à classe operária que precisa vender sua força de trabalho produz para si apenas o salário e sobrevive com esse mínimo. Esse tipo de trabalho corrobora para o processo de alienação e coisificação do ser humano. Quando o trabalhador assalariado, explorado, tem consciência da manipulação sofrida pelo capitalismo, pode-se afirmar que o primeiro passo rumo à transgressão e a superação da sua opressão já está evidenciado.

Vivemos numa sociedade, cujo modo de produção da existência humana, oprime, aliena e considera seus protagonistas apenas como mercadorias, como força de trabalho e que coisifica os seres humanos. Há os que vivem do trabalho e os que vivem do trabalho alheio.

Ellen Wood (2003) nos diz que o conceito de classe como *relação* e *processo* enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas; que esses conflitos e lutas formam a experiência social em “forma de classe”, mesmo quando não se expressam como consciência de classe, isto é, classe para si ou em formações claramente visíveis; e que ao longo do tempo discernimos como essas relações impõem sua lógica e seu padrão sobre os processos sociais.

Thompson aponta que a luta de classes *em si* precede a classe *para si*, dessa maneira é que pode explicar a ausência da consciência de classe na sua formação, pois “*as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe*” (WOOD, 2003, p. 76).

A classe “em si” é a condição que o sujeito se encontra na sociedade, se ele é trabalhador assalariado ou se é o dono do modo de produção. E, a classe “para si”, é a consciência de classe, é o reconhecer e pertencer a uma determinada classe enquanto sujeito do processo.

Afirmamos que o modo de produção é a base/estrutura da sociedade capitalista, que as relações de exploração/opressão de classes sustentam a sociedade do capital, que as classes são concretas, existem, as sentimos, sofremos a exploração/opressão e que é por meio da investigação de classe que é possível se ter uma compreensão do movimento de nossa sociedade e dos conflitos inerentes a ela, a conscientização através da luta é o caminho para esperançar – sem esperar - por uma sociedade sem classes.

Por uma sociedade, onde o ser humano seja respeitado em sua plenitude e integralidade, onde a vocação ontológica do ser *mais* esteja atrelada a uma sociedade dos produtores livremente associados, onde o homem real, omnilateral, multilateral e pleno deixe de ser utópico e seja efetivo, revolucione o seu pensar e o seu agir diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, transformar as desigualdades próprias à sociedade capitalista.

Nosso entendimento, fundamentado para uma compreensão da função social da escola, em uma perspectiva teórica Materialista Histórica Dialética, que estuda a realidade objetiva, que tem consciência desta sociedade

capitalista, classista, excludente e expropriatória e que só é possível de ser transformada por meio da prática, da luta e do conhecimento que liberta da ignorância e da servidão, compreendemos que a escola necessita ser um lugar de revolução. Krupskaya (2017, p.33) nos diz que “*a influência que a escola terá sobre a juventude depende do pensamento que vai dominar a escola*”.

Por outro lado, poderíamos nos questionar qual pensamento tem dominado a escola? Certamente, o da classe dominante. Krupskaya (2017) no livro “A construção da Pedagogia Socialista” é enfática ao afirmar que nas escolas é proibido *dizer a verdade* e, entendemos que, ainda hoje se mantém assim.

Por dizer a verdade compreendemos problematizar a realidade objetiva, dialogar sobre os entraves do sistema capitalista, sobre a opressão sofrida pela classe trabalhadora, sobre a expropriação extrema dos recursos naturais, sobre a importância de se libertar da ignorância e da servidão conformadamente inconformada, sobre a injustiça social, sobre a negação da vocação ontológica do ser humano que é ser mais feliz.

Enquanto egressos da escola pública, com formação técnica profissional, observamos que ela não consegue se afastar do compromisso com o setor econômico, quando ocultamente em seu currículo maximiza a produção de conhecimentos técnicos em nome de uma falsa humanização. Emir Sader (2005), no prefácio de “A Educação para Além do Capital” do pensador húngaro marxista István Mészáros, destaca que:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER/MÉSZÁROS, 2005, p.15).

Consideramos estes alertas de Sader sobre a Educação com o intuito de superar a de nossos dias e insinuamos com essa afirmação, que as escolas parecem nesse sentido, de modo geral, fazer o que se espera que façam e fornecer tendência e condições de funcionamento na vida futura numa ordem social econômica complexa e estratificada como a que vivenciamos. István Mészáros (2005) aponta no livro “A Educação para Além do Capital” que “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular*

com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas nas instituições educacionais formais" (p.43).

É possível, em qualquer entendimento, identificar nas escolas capitalistas que alguns estudantes são formados para servir e outros para serem servidos, uns para mandarem e outros para obedecerem, uns para integrar a classe trabalhadora e outros para a classe burguesa. As escolas na sociedade capitalista servem ao sistema capitalista, formando para o trabalho que aliena, desumaniza e opõe na vocação ontológica do ser humano, reafirmando a dualidade de classes e impedindo a produção plena de conhecimento. Mészáros nos diz:

Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e os governados, assim como os educationalmente privilegiados [...] e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques (MÉSZÁROS, 2005, p.69).

Para Mészáros (2005) as escolas na sociedade capitalista educam para que a dualidade de classes se mantenha. Para que a classe dominante continue dominando e para que a classe dominada continue aceitando sua condição sem questionamentos ou compreensão de sua expropriação.

Mészáros (2005, p.49) nos diz que “*a educação capitalista exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos*”. A Educação na sociedade capitalista não liberta da ignorância de conhecimento, pelo contrário, ela reafirma a ignorância. E é contra isso que necessitamos lutar se quisermos viver numa sociedade justa, igualitária e fraterna.

Lutar por uma sociedade justa, no âmbito formal, perpassa o planejamento curricular. J. Gimeno Sácristan (2000) em seu livro “O currículo: Uma Reflexão sobre a prática” nos fala sobre o currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações e que a sua construção não pode ser indiferente ao contexto no qual se configura (SÁCRISTAN, 2000, p.20). O autor também nos diz que “*o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas*” (SÁCRISTAN, 2000, p.26).

Dessa forma o currículo é construído e cercado por relações sociais e é o resultado de compreensões pedagógicas, políticas, culturais e econômicas que orientam as ações cotidianas dos sujeitos no ambiente escolar.

Por considerarmos o currículo um processo social seria interessante que iniciássemos a discorrer sobre o Currículo Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos questionando a serviço de quem ele seria organizado? Perguntando-nos sobre as necessidades de quem o Currículo Escolar atende? Numa sociedade capitalista, numa escola classista seria equivocado dizermos

que o capitalismo e suas necessidades de se manter absoluto sobre a classe trabalhadora estaria se beneficiando da formação escolar dos seres humanos com garantia no Currículo que está sendo trabalhado nas escolas?

As Leis, Diretrizes, Pareceres, Resoluções, todas tendem a garantir no currículo, uma perspectiva próxima do que podemos chamar de “tecnológica”, pois busca encontrar em suas orientações o melhor conjunto de meios para alcançar objetivos educacionais pré-escolhidos.

Basicamente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estudante seria o sujeito ativo no processo de construção do conhecimento através de uma relação ampla com as múltiplas linguagens e com a interação e relação coletiva com seus pares. Assim, teoricamente, se produz (ou deveria se produzir) conhecimentos nas escolas públicas e privadas do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (2012) são consideradas um marco legal da Educação Ambiental e referência de promoção em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

O artigo 5º firma que “A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica”.

Dessa maneira, enfatizamos a importância da análise e investigação da práxis docente que voluntária ou involuntariamente, está perpetuando conceitos e motivando a prática dos estudantes nas escolas. Assim, nos é possível identificar e propor a compreensão de conceitos e ações transformadoras.

Adolfo Vásquez (1997, p.147), no livro Filosofia da Práxis, nos diz que “*o homem é produto das circunstâncias, do meio; é determinado por este, mas não rigorosamente, já que junto com o meio, admite-se a influência ainda mais decisiva da educação*”.

Logo, se a Educação como influenciadora do meio, constatamos que é possível transformar a realidade através da produção de conhecimentos úteis e significativos no âmbito escolar que motivem os estudantes a criticidade, a ação-reflexão-ação e a construção de uma nova sociedade através de uma Pedagogia Social. Todavia podemos nos indagar se o currículo, verdadeiramente, na sua prática tem considerado os interesses e as necessidades de todos os sujeitos em uma sociedade classista?

Esta reflexão de pensar que, se toda a legislação educacional estiver correta bem como a literatura que lhe serviu de base, sobre o que tacitamente precisamos ensinar na escola, então, se viermos a considerar a realidade do mundo capitalista como o nosso, as funções específicas da escola não podem ser a de formar pessoas sem intelectualidade nem exclusivamente econômicas, pois isso contradiz a vocação ontológica do ser mais e a função social da escola.

Seres humanos com conhecimentos específicos, engavetados, limitados, com o intuito de servir ao mercado de trabalho e suas necessidades, não podem ser a finalidade do currículo se nele se propõe humanizar e emancipar os seres humanos do julgo do lucro.

Consideramos que na sociedade capitalista que vivemos, a dialogicidade está um tanto ausente, e as imposições e unilateralidade estão dentre seus princípios. O ser humano não dialoga com o outro, não conhece nem comprehende a historicidade do outro. Se o ser humano não conhece nem comprehende a historicidade do outro, não respeita. Desta maneira, comprehendemos que as práticas pedagógicas necessitam ser dialógicas, pois como nos diz Gadotti (2012, p.29), “não é possível separar a educação da sociedade”.

O ambiente escolar precisa produzir conhecimentos que conscientizem sobre a importância do respeito consigo e com o outro. O respeito com o seu trabalho e com o do outro, pois no nosso entendimento, cultura é trabalho realizado. Aprendemos com Paulo Freire que cultura é tudo que o ser humano cria e recria e é a forma que o povo entende e expressa as suas relações consigo e com o outro. Desta maneira, cultura é trabalho e trabalho é tudo o que produz conhecimento.

Comprendemos que se todos os princípios básicos dos documentos suleadores da Educação Ambiental estiverem assegurados na transversalidade do currículo escolar através de práticas pedagógicas transdisciplinares, a Educação Ambiental Crítica acontecerá no “quefazer” dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A Educação Ambiental, no âmbito escolar, é efetivada a partir do fundamento dialético da ciência trabalhado pelos professores. Esses trabalhadores da área da educação necessitam compreender a sua dialética, a sua análise da realidade, e por meio da sua práxis, apresentar os fenômenos aos educandos com maior exatidão possível das suas afirmações; com fundamentação teórica e, por meio da prática, ambos transformarem o conhecimento em alavanca para a transformação social.

Pelos estudos e aprendizagens já realizadas não temos tido dúvidas de que a Educação Ambiental precisa ser sempre evidenciada no cotidiano das ações escolares. Ações essas que refletem as relações sociopedagógicas que materializam a didática desenvolvida no ambiente escolar.

A forma de educar da escola, quando transversaliza os saberes ambientais, converge a um mesmo ponto a teoria, enquanto mundo compreendido, e o “quefazer” transformador da prática que educa o próprio professor.

No currículo escolar pontua-se a Educação Ambiental como necessária aos saberes dos estudantes pelo fato de poder situá-los no mundo como seres transformadores. Paulo Freire (2019, p.57) no livro “Pedagogia da Autonomia” nos fala que situar-se no mundo é “estar com o mundo e com os outros”. É

fazer história, cultura e politizar. Desta maneira, entendemos que a Educação Ambiental nos ambientes formais, nas escolas, necessita inserir os sujeitos no movimento permanente de busca pela exigência ontológica do *ser mais*.

Todavia, poderíamos nos perguntar que Educação Ambiental é essa? Estaríamos nós, professoras e professores conscientes das conceituações de Educação Ambiental? Teríamos compreensão de que somos natureza racional? Que a transversalidade curricular necessita ir além das pontuais atividades ambientais? Questões que investigamos e refletimos.

De acordo com os questionamentos que temos trazido a fim de pensarmos respostas adequadas, sentimos necessidade de problematizar a formação docente e a Educação Ambiental no processo de formação dos professores. Pensamos que, enquanto professores, temos responsabilidade no processo de transformação social. Freire (2004 p.110) nos chama a refletir sobre a educação quando destaca que “*a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política*”. Reflexionar sobre a interdisciplinaridade na formação docente é fundamental para uma Educação ser ética, política e libertadora. A Educação dialógica que Freire (1993) nos fala:

Minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos (FREIRE, 1993, p.79).

A dialogicidade é fundamental na transversalidade que pensamos como necessária e, é a que produz conhecimentos integrais, que “conversam entre si”, se relacionam e corroboram para a formação de seres humanos plenos. Conteúdos que não estão fragmentados ou encapsulados em áreas específicas e em dias e horários preestabelecidos na grade curricular.

Chamamos a reflexão e ao encontro do nosso pensamento freiriano, a autora Sônia Carneiro (2006) na escrita dos “Fundamentos epistemometodológicos da Educação Ambiental”, o realce de que “*o fazer educativo precisa ser capaz de pensar o ambiente em toda a sua complexidade e afirma que um ponto essencial para a produção de conhecimentos ambientais é a formação de educadores interdisciplinares*” (CARNEIRO, 2006, p.17).

Que educadores interdisciplinares seriam esses? Dizemos que, dialogando e produzindo conhecimentos em comunhão no transcorrer de nossos encontros neste Programa de Pós-Graduação, compreendemos por educadores interdisciplinares os professores que têm consciência da sua inconclusão e que estão em constante formação; que produzem conhecimentos integrais, conectados, sem fragmentos nem engavetamentos.

Professores interdisciplinares, no nosso entendimento, são os que rompem com os limites das áreas do conhecimento; que objetivam a produção de conhecimentos globais, que compreendem que o mundo é o mediatizador dos conhecimentos, que tem postura de questionamento epistemológico, que assumem um compromisso social com os estudantes e lutam por uma Educação de qualidade e justa para todos e todas por meio da práxis.

Todavia, para que os professores sejam interdisciplinares pensamos ser necessário que tenham uma formação interdisciplinar. Temos nos questionado se realmente a formação docente está compreendendo essa interdisciplinaridade com egressos dos cursos de licenciatura e na Pós-Graduação. Se as professoras e professores estariam conscientes da criticidade necessária para um processo educativo na qualidade interdisciplinar e se estariam se reconhecendo como sujeitos revolucionários no processo de transformação social. Indagamo-nos se eles estariam assumindo plenamente suas responsabilidades com a formação integral dos estudantes. A docência, em nosso entendimento, exige comprometimento com uma formação crítica da sociedade

Precisamos nos preocupar ainda mais quando é necessário que falemos sobre Educação Ambiental Crítica, pois fica evidente que há outro tipo de Educação Ambiental enraizando-se na formação dos sujeitos.

Seria importante frisar que quando falamos que a Educação Ambiental é Crítica, nos referimos a Educação que problematiza as questões ambientais a partir da vida, da realidade dos sujeitos em seus contextos, vivências, enquanto espaços pedagógicos. É no meio ambiente que as relações acontecem e a historicidade dos seres humanos é construída. É possível que a diferença entre a Educação Ambiental Crítica e as outras que assim não se denominam, esteja na prática da investigação e da ação-reflexão-ação.

Todavia a Educação Ambiental Crítica vai além das concepções teóricas e, para que a transformação aconteça, com práticas conscientes e com suspeitas da verdade, ela vai além da teoria e a transformação acontece por meio da prática consciente que suspeita das verdades socialmente e historicamente apresentadas como legítimas, problematizando-as, as denunciando e as anunciando da novidade.

É importante que se repense e se problematize, se todo docente é um educador ambiental? Se a resposta for negativa temos um problema. Como será possível transformar a sociedade, o mundo, se não formarmos sujeitos conscientes, críticos, ativos e responsáveis consigo e com os outros?

Embasamos-nos em Freire (1994) na afirmação de que é necessário que os educadores ambientais problematizem a transformação da realidade no contexto imediato dos estudantes e busquem mudanças sem ficar esperando que as transformações aconteçam. Os docentes não podem se abstiver do compromisso ético e social que assumem quando escolhem sua profissão.

Por estarmos pontuando a formação docente e a importância de ela preconizar a formação integral dos professores para que assim, as suas práticas sejam conscientemente multidisciplinares, entendemos que é necessário que a Educação Ambiental esteja presente no currículo e na prática dos cursos de licenciatura e seja problematizada nas práticas educativas destacando a sua importância na formação dos sujeitos ambientais e plenos de conhecimentos.

Paulo Freire (2019, p.176) nos diz que “*críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis*”; e assim dizemos que nós, professores, críticos seremos quando nossa formação considerar nossa omnilateralidade e for motivadora de nossa politização e de nossos educandos. Nossa concepção de ser humano omnilateral baseia-se em Marx e Engels (1986) e no entendimento de totalidade. De que o ser humano crítico não é unilateral, mas completo e pleno de saberes, sem mutilações ou fragmentações. Assim nos dizem:

[...] enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e não lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado (MARX; ENGELS, 1986, p.62).

A perpetuação do desenvolvimento unilateral acontece também nos ambientes formais, nas escolas, quando os professores não consideram os saberes prévios dos estudantes e não os motivam ao diálogo e a externação de seus conflitos, dúvidas e compreensões.

O cotidiano docente e a Educação Ambiental: problematizações e reflexões pertinentes

Este artigo foi escrito a partir da dissertação de mestrado já anunciada anteriormente e a pesquisa embasou-se nas entrevistas de quatro professoras dos Anos Iniciais que socializaram suas compreensões acerca das temáticas ambientais que foram apresentadas por nós, pesquisadores, e dialogadas de modo útil e importante para o resultado destes escritos.

Os diálogos se desenvolveram individualmente nos espaços escolares e não tiveram longa duração. Usamos o tempo necessário para que as compreensões das professoras embasassem as problematizações que seguem.

Utilizamos siglas para referenciar as professoras pesquisadas e o número que compõe a sigla não tem qualquer relação com o ano/série que as professoras estão regentes. As pesquisadas foram mencionadas por meio das siglas P1AN, P2AN, P3AN e P4AN. As letras AN fazem referência aos Anos Iniciais.

Paulo Freire (2019, p.140) nos diz que “*não podemos investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não pensamos. Mas, que não pensamos* Revbea, São Paulo, V. 18, Nº 6: 157-181, 2023.

autenticamente se os outros também não pensam". Deste modo, entendemos que produzir conhecimentos em comunhão é fundamental para nós e para os outros. Pois quanto mais qualidade tem os nossos saberes, mais a nossa prática nos transforma, influencia os nossos pares e nos motiva a lutar pelo que compreendemos ser necessário e justo.

Dentre os questionamentos da entrevista estavam alguns relacionados à conscientização do nosso papel socioambiental. Dialogamos com a pesquisada P1AN sobre a crise ambiental e ela afirmou que "*devemos nos preocupar muito com ela, nos manter informados e atualizados sobre os problemas ambientais para que o mundo não seja destruído*".

Perguntamos se ela considera a Educação Ambiental importante e qual a compreensão dela sobre a EA na transversalidade do currículo?

A professora P1AN nos disse que "*a Educação Ambiental é importante e para que haja uma boa compreensão sobre o assunto é fundamental que ela esteja em todas as disciplinas e seja rotina na sala de aula*".

Indagamos se ela já havia participado de cursos de formação na área de Educação Ambiental e a professora P1AN disse que *não* e complementou: "*sempre achei que este tipo de curso seria voltado para pessoas envolvidas na área do meio ambiente e não para professores dos Anos Iniciais*".

Trazemos Paulo Freire (2019) para nos ajudar a fazer uma reflexão a partir da narrativa da professora pesquisada que, nas entrelinhas, nos incita a entender que ela fez uma descoberta pedagógica acerca da Educação Ambiental, necessariamente, estar em todos os ambientes. Freire (2019, p.141) nos fala que "*da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando*".

Entendemos que produzir conhecimentos em comunhão é desvelar o mundo conectando saberes e compreensões para que a prática reveladora e transformadora seja em prol da coletividade. Ao falarmos em coletividade e em cotidiano docente, entendemos ser importante denunciar se há, ou não, impedimentos reais que dificultam aos docentes trabalhar significativamente a Educação Ambiental no ambiente escolar.

A professora P1AN dialogou sobre as contrariedades e obstáculos que se apresentaram no cotidiano docente. Ela nos afirmou que:

Encontro muitas dificuldades para trabalhar a Educação Ambiental com minhas crianças e a ausência de formações continuadas específicas sobre a temática é o principal impedimento. Eu trabalho, mas não sei se é como deveria ser (P1AN, 2022).

Não podemos nos abster de problematizar essa externação da professora pesquisada ao afirmar "*eu trabalho, mas não sei se é como deveria ser*" e, incansavelmente, trazemos Paulo Freire ao diálogo amoroso sobre a

incerteza da professora P1AN com relação a estar desenvolvendo a prática que “deveria ser”.

Freire (2014), no livro Partir da Infância – Diálogos sobre Educação, com o autor Sérgio Guimarães nos fala sobre o “*pensar verdadeiro*”, o *pensar* que não é *ingênuo*, mas o que é *crítico*. Ele afirma que:

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens (...). Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 2014, p.20).

A dúvida da professora P1AN e a fala de Paulo Freire (2014) convidam-nos a refletir sobre a importância do *pensar crítico* quando estamos em sala de aula trabalhando com os estudantes. O *pensar crítico* é imprescindível aos seres humanos que estão conscientes do seu papel no mundo, na sociedade, na história. Mas como essa pesquisa é direcionada ao cotidiano docente, vamos nos atentar aos docentes.

Compreendemos por meio do *dito não dito* pela professora, que ela não está segura da maneira como trabalha a Educação Ambiental com as crianças. Ela tem conhecimento de que a Educação Ambiental está assegurada por lei na transversalidade do Currículo Escolar, ela entende que é necessário trabalhar a temática no cotidiano da sala de aula, mas não comprehende de que maneira isso deve acontecer na prática.

Podemos nos perguntar de que maneira o *pensar crítico* poderia se desenvolver? Não seria errôneo afirmar que, por meio do diálogo, da problematização, da formação continuada e da produção de conhecimentos socioambientais.

Destacamos um questionamento que fizemos à professora P2AN sobre a crise ambiental e os níveis de interesse e informação que ela tem pelas temáticas ambientais. Ela nos disse que:

[...] a crise ambiental é real, sim e vejo isso a todo momento [...] quando ando na rua e vejo esgoto a céu aberto, quando vejo enchentes e casas sendo arrastadas por estarem em locais impróprios [...] temos que nos preocupar com ela. Me considero informada das atualidades [...] estou consciente dos problemas ambientais [...] considero a Educação Ambiental importante, mas considero meu interesse mediano (P2AN, 2022).

A narrativa da professora nos faz refletir sobre qual é a representação social de Educação Ambiental que ela tem e que a faz afirmar que o seu interesse pela temática é mediano?

Ao mesmo tempo em que ela se considera informada das atualidades e está “consciente” dos problemas, o que a impede de conhecer com criticidade a Educação Ambiental e, assim, compreender a importância dela no cotidiano escolar? Pensamos que o que impede o *pensar crítico* sejam as “situações-limite” de cada ser humano e os seus saberes. Neste caso, a limitação de oferta dos cursos de formação continuada. Paulo Freire (2019), no livro *Pedagogia do Oprimido*, nos fala sobre a *situacionalidade* dos seres humanos e a importância de agirem para transformar a realidade que vivenciam. Ele nos afirma que:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, criticamente atuem sobre a situação em que estão. (FREIRE, 2019, p.141)

Pensar criticamente é imprescindível aos seres humanos que não aceitam a acomodação incômoda que a sociedade classista insiste em impor e que deseja a sua perpetuação detendo os meios de produção e desumanizando os trabalhadores.

A professora P2AN afirmou já ter participado de cursos de capacitação na área de Educação Ambiental e que realiza atividades pedagógicas que trabalham as temáticas ambientais. Destacou que os cursos não foram organizados e oferecidos pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Indagamos se ela encontra dificuldades que a impedem de trabalhar significativamente a Educação Ambiental no cotidiano escolar e ela disse que *não*.

Consideramos importante o questionamento, com base na experiência profissional da professora, se ela gostaria de elencar algumas atividades que considera importante e que a capacitam como Educadora Ambiental. Ela nos disse:

[...] gosto de trabalhar com coleta seletiva, [...] disponibilizar lixeiras recicláveis artesanais nos ambientes da escola, [...] falar sobre os produtos que não agride o meio ambiente e que podemos usar com frequência, [...] horta coletiva também é muito boa. (P2AN, 2022)

Embasados pelas falas da professora P2AN nos remetemos à afirmação de Paulo Freire (2019) no que tange a Educação como forma de intervenção no mundo. Ele diz que:

[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (FREIRE, 2019, p.43).

Questionamo-nos se a professora P2AN tem consciência da força que suas compreensões ou ações podem representar na vida das crianças com quem trabalha? Se as suas práticas socioambientais motivam os estudantes a agirem com entendimento e corroboram para que se tornem multiplicadores de ações ambientalmente conscientes?

Paulo Freire (2019) no livro *Pedagogia da Autonomia* nos fala sobre a junção *do saber teórico e do saber teórico-prático da realidade concreta* (FREIRE, 2019, p.134). Freire fala sobre a formação dos professores e professoras e nos afirma que:

A formação dos professores e professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. [...] Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. [...] O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo (FREIRE, 2019, p.134-135).

Os estudos que desenvolvemos nos embasam o entendimento de que, intervir no mundo com “vontade nada piegas”, enquanto professoras e professores, seja desenvolver uma prática pedagógica consciente, alicerçada por conhecimentos plenos, que compreenda o trabalho humanizador e que lute pelo fim do modelo capitalista de nossa sociedade.

Dentre os questionamentos feitos à professora P3AN, destacamos sobre ela se reconhecer, ou não, natureza e qual o motivo? A professora P3AN afirmou: “*me considero natureza por ter um corpo natural que se desenvolve e envelhece*”.

Conversamos sobre o movimento social que acontece entre o nascer e o morrer e qual a importância da Educação na constituição do ser social. A professora P3AN relatou:

[...] entre o nascer e o morrer acontece muita coisa [...] Aprendemos como sobreviver, como nos relacionar e como agir para que sejamos aceitos [...] não é fácil [...] feliz de quem aproveita o que a escola oferece e as oportunidades que a vida nos dá. (P3AN)

Consideramos a assertiva da professora importante neste momento de externação das compreensões e dos significados velados aos quais necessitamos discutir.

Quando a professora P3AN relatou que “entre o nascer e o morrer acontece muita coisa [...]”, entendemos que é o movimento da construção da consciência por meio dos conhecimentos externos, da prática social e ação-reflexão-ação que direcionam a desnaturalização e “moldam” o ser social para “atender” as necessidades da sociedade vigente.

A escola da vida no sistema econômico vigente é anti-dialógica por não possibilitar o pensar crítico, por isso também desumanizadora, pois como nos afirma Freire (2019, p.114) “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro” e entendemos que, por meio do trabalho e da conscientização, do “pensar crítico” é que nós, seres humanos, produziremos saberes úteis e significativos que nos motivarão à transformação.

Um dos questionamentos direcionados à professora P3AN foi sobre as atividades ambientais que ela trabalha com as crianças e que ela considerava importante socializar conosco. Ela elencou:

[...] são muitas atividades [...] muitos anos de experiência em sala de aula [...] entre muitas atividades posso citar as que falam abordam a coleta seletiva, os transportes não poluentes, o uso das embalagens retornáveis [...]. (P3AN)

As temáticas desenvolvidas pela professora P3AN são deveras importantes e não temos dúvidas de que ela as trabalha embasadas por seus saberes. Contudo, continuamos insistindo no saber ambiental que vai além do que é “visto”, mas por meio do que é sentido e compreendido. Sendo assim, entendemos a urgência da participação das professoras em formações continuadas que problematizem a Educação Ambiental e a práxis.

Com o intuito da utilidade social, seguimos com a quarta e última entrevista. O questionamento adjacente foi sobre a conhecença da professora P4AN sobre o meio ambiente. Após um breve silêncio, ela disse que “tudo que envolve os seres vivos está relacionado com o meio ambiente”. A fala da professora P4AN nos remete ao que Paulo Freire fala sobre a Educação ser uma forma de intervenção no mundo. Mundo este, onde estamos situados num espaço, inseridos num ambiente e vivenciando um lugar. Deste modo, somos “abrigados” ou “envolvidos” pelo que conhecemos por Meio Ambiente.

Sobre se considerar natureza, a professora P4AN foi afirmativa. Os motivos responsáveis por essa afirmação foram: “*tenho um corpo vivo, que sente tudo, que nasce e morre [...] sou uma espécie da natureza*”.

Pois sim, professora P4AN, somos a espécie humana. A natureza que pensa e que cria os instrumentos necessários para a sua sobrevivência. A natureza humanizada cujas relações sociais são mediatizadas pelo mundo, pelo meio ambiente. Mas quando ela fala sobre sentir tudo, nos questionamos se este “sentir” é enquanto professora ou outro tipo de sujeito? É o “sentir” enquanto exploradora, problematizadora, crítica ou enquanto trabalhadora servil e dócil? O que seria esse “tudo”? A totalidade das ações, os resultados, as conexões ou apenas as ações isoladas e próximas?

Entendemos que Educação Ambiental é de suma importância nos ambientes escolares e que a capacitação dos professores e professoras é urgente. Desta maneira, perguntamos a professora P4AN se ela se sente capaz de trabalhar com seguridade as temáticas ambientais e se ela participou ou participa de cursos de formação na área. A professora nos relatou que:

Eu me sinto capaz de trabalhar com atividades ambientais apesar de nunca ter participado de cursos de formação [...] tenho interesse em participar, mas não tenho tempo [...] trabalho muito, planejo muito e mal tenho tempo para dormir [...] o governo poderia organizar uma maneira de essas formações acontecerem em horários de trabalho. Talvez com os professores e com os alunos. (P4AN).

Entendemos que quando a professora P4AN relata que “tem interesse, mas não tem tempo” de participar de cursos de formação ambiental é uma forma de violência da burguesia com ela e com todos nós. O trabalho exaustivo a fim de manter a sua sobrevivência neste mundo do capital impossibilita que ela produza conhecimentos que possibilite a ela *vir a ser mais*.

Essa negação do capital por meio da exaustão é uma violência inaceitável que está se enraizando na existência dos trabalhadores com a finalidade de manter as amarras imobilizantes da sociedade classista.

Enquanto professoras e professores, seres humanos que anseiam por uma Pedagogia Social, para todos e todas, não podemos ver e não sentir a necessidade de um novo saber ambiental. A necessidade da Educação Ambiental que considera os seres humanos como sujeitos de suas histórias; como sujeitos do seu processo superando a falsa consciência de mundo (FREIRE, 2019, p.105).

Com o intuito de superar a falsa consciência de mundo é que, com alegria, desenvolvemos esta pesquisa, realizamos as entrevistas, as observações, os diálogos teóricos e práticos e somos esperançosos na busca pelo novo *saber ambiental*.

Conclusões

Para que a emancipação humana se efetive por meio da prática é fundamental que, no âmbito escolar, a práxis docente seja conscientemente motivadora da ação-reflexão-ação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Entendemos que a prática social revela quem somos, o que conhecemos e quais são os nossos objetivos. É por meio dela que nos transformamos e influenciamos os nossos pares. No entanto, é imprescindível que, ao falarmos em práxis docente e Educação Ambiental, consideremos a que Educação nos referenciamos. E essa pesquisa considerou as macrotendências da Educação Ambiental Conservadora, Pragmática e Crítica de acordo com Layrargues e Lima (2014).

O movimento aqui realizado nos fez entender que a Educação Ambiental que cerceia a práxis das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual 13 de maio é a Educação Ambiental Conservadora e a Pragmática. O que nos embasou essa compreensão foram as situações-limites que se apresentaram nas narrativas das professoras.

As ações pontuais e esporádicas que permeiam o trabalho pedagógico aliadas a incompreensão do que é a Educação Ambiental na transversalidade do currículo escolar objetivando a emancipação dos sujeitos nos direcionou a esse entendimento.

No entanto, o interesse das professoras em conhecer e compreender o que é a Educação Ambiental Crítica nos motiva a sentir esperança que a práxis as transformará e assim, as ações docentes serão multiplicadoras sociais na totalidade.

Esse esperançar necessita transcender obstáculos impostos veladamente pelo capital que ainda lapida as ações macro que sucessivamente delimitam a produção dos saberes ambientais nos espaços escolares. As ferramentas digitais são aliadas importantes na disseminação das informações relacionadas à Educação Ambiental, no entanto, o que essa pesquisa denunciou é que o acesso a elas ainda não é divulgado e possibilitado com o interesse e a importância que as temáticas ambientais urgentemente exigem.

Possibilitar tais condições é primordial para que a Educação transformadora aconteça deveras nos espaços escolares e, como Leff nos diz, “*o saber ambiental constrói novas realidades*” (2009, p.18). E, definitivamente, é a isso que nos propomos – a construção de uma nova realidade social.

Também ficou evidente que o descaso da mantenedora com relação à formação continuada dos professores e a ausência de propostas que motivem os docentes a darem seguimento a produção de saberes é uma das situações-limite que impedem a conscientização e a práxis crítica e transformadora assegurando assim as formas dominantes de conhecimento.

Nossa intenção, no decorrer dessa pesquisa foi investigar e compreender a práxis das professoras e conectar as narrativas aos estudos teóricos do Materialismo Dialético com ênfase nas macrotendências da Educação Ambiental em nosso país, apontadas por Layrargues e Lima (2014).

Nesse sentido, mostrou-se condição indispensável para a transformação no cotidiano docente que as professoras, por meio das formações continuadas, produzam saberes acerca da Educação Ambiental Crítica, conheçam, entendam e compreendam a necessidade de corroborar com a formação de sujeitos críticos; questionadores, com discursos e ações conscientes, que se reconheçam enquanto coletivo, enquanto classe trabalhadora que sofre com os problemas ambientais e que tem possibilidade de lutar por outra Educação, por outra sociedade, a partir da construção do conhecimento.

Ao partir da premissa de que nem todo professor é um educador ambiental, entendemos que é urgente a necessidade de uma revisão séria e crítica aos planos dos cursos de graduação. É aceitável que em um curso de graduação que forma docentes não seja dialogada a Educação Ambiental e os problemas ambientais de maneira crítica? Que não se fale na crise ambiental que o planeta submerge considerando a hegemonia da burguesia e seus interesses predominantes? Que a Educação Ambiental não atravesse o currículo efetivamente? Que os pedagogos e pedagogas não se sintam educadores ambientais por total desconhecimento e aprofundamento de estudos relacionados ao assunto? Que a ausência da prática ambiental crítica nas instituições escolares seja reflexo da formação carente dos docentes? São muitos questionamentos que apontam para a necessidade de uma formação plena dos professores.

Uma formação que considere os sujeitos como natureza, como responsáveis pela preservação e pela continuidade das ações conscientes, que não aparte os seres humanos da natureza e da crise ambiental, que motive os sujeitos a conhecerem verdadeiramente a sua função social e a compreender que nesta sociedade capitalista que vivemos, é imprescindível a produção de conhecimentos úteis e significativos para que seja possível transformar as injustiças e lutar por uma realidade digna para todos. Freire (2019) diz que “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*”.

Apesar da educação não ser uma força imbatível a serviço da transformação social, sentimos que ela é, sim, uma das motivadoras para tal transformação. A conscientização dos sujeitos de que eles têm uma função social muito importante e que em comunhão de ações críticas os problemas ambientais podem ser amenizados e até evitados. No chão da escola, na práxis do professor educador ambiental, nas ações conjuntas no âmbito escolar e na fé nos seres humanos é que está o esperançar sem esperar de uma nova sociedade. Sociedade justa, digna e livre.

É fundamental que as professoras produzam saberes ambientais e que eles sejam constância nas suas práxis, pois o conhecimento necessita ser socializado. Sentimos que, os seres humanos que não praticam o que sabem,

na verdade não sabem, pois não compreenderam a necessidade de socializar os saberes e a importância de usá-los a fim de transformar os ambientes e os lugares onde estão inseridos.

A transformação social só acontecerá quando nós, seres humanos, conscientes da realidade objetiva, praticarmos atos revolucionários. É negar essa sociedade e trabalhar pela que entendemos ser justa e humana.

Quando o nosso agir condizer com os saberes que nos motivam a uma prática transformadora estaremos sendo coerentes e amorosos conosco, com outros seres humanos e com a natureza.

Enquanto professores, dizemos que não é fácil ser coerente, pois a Educação nem sempre assim o é. A opressão caminha a passos largos e firmes, mas revolucionar é um ato de coragem. E apesar de todos os entraves, o esperançar sem esperar move o revolucionário.

Quem dera os revolucionários fossem muitos, fosse maioria, mas não é porque somos minoria que vamos desistir. Pelo contrário, enquanto existir um revolucionário existirá a possibilidade de “vir a ser mais”.

Na escola, a transformação é urgente, pois a classe operária definha aos olhos dos mais atentos. O movimento pós-pandemia revela o que há muito existe, mas consciente ou inconscientemente se mascara. O professor que cala, consente. O professor sem formação contínua, sem possibilidades, sem desejo pelo “vir a ser mais” além de oprimido também é opressor, pois nega o conhecimento a si e aos alunos.

Mas o professor que se revela por meio da prática crítica e transformadora sente que sua função social é desacomodar, influenciar e motivar a compreensão dos estudantes.

A realidade objetiva nos diz que questionar, duvidar é um caminho tortuoso, difícil e exige muitas negações, mas negar é necessário.

Nossas formações acadêmicas são fragmentadas, nos moldam, nos acomodam e nos jogam ao leú, ao leú do capitalismo. Mas nossos saberes inquietos, nossa consciência de classe e nossa prática deixarão de ser isoladas quando nos comunicarmos com os estudantes e, mediatizados pela realidade, dialogarmos sobre a Educação Libertadora e trabalharmos, sem cessar, para que ela seja real.

Paulo Freire (1980) nos diz que a Educação Problematizadora se faz num esforço permanente por meio do qual os seres humanos vão compreendendo como estão sendo no mundo e com que e em que se acham.

Entendemos que, enquanto trabalhadores da área da educação, pertencentes a classe oprimida, é por meio da prática revolucionária que a opressão será inibida, pois a prática influenciará os pares e a transformação acontecerá.

Pode parecer utópico? Dizemos que sim. Mas uma utopia freiriana, pois os saberes produzidos conscientemente embasam o esperançar que age.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de Outubro de 1988. Brasília: MEC, 1988.
- BRASIL. **Decreto n. 4.281**, de 25 de Junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP no 2/2015. MEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015 a. Seção 1, p. 13.
- BRASIL. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Secad/MEC. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 6.938** de 1981: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, 1981.
- BRASIL. **Lei n. 9.394** de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Casa Civil, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.
- BRASIL. **Lei no 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: proposta do executivo ao Congresso Nacional. Brasília, MEC, 1990.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Brasília: MMA/MEC, 1992.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Fundamentos epistemo-metodológicos da Educação Ambiental. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 27, p.17-35, jan./jun. 2006.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó: Livrologia, 2021. (Coleção Paulo Freire; 05).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em:
<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Page/portalseduc/EducacaoAmbiental>
Acesso em 05 de novembro de 2022.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. 65 p.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem me usar- ed. Olho d'água- São Paulo, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BOAEBOA SAÚDE. **Identidade e sentimento de pertença**, em Centro for Clinical Psychology. Recuperado de alarconpsicologos.com. Disponível em: <<https://boaeboaondaude.com.br/sentido-de-pertenca-conceito-caracteristicas-exemplos/>> Acesso em 03 de agosto de 2022.

KRUPSKAYA, N K. A **construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, 2009, pp.17-24.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Problematizando conceitos: contribuição a práxis em Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, Vol. I, 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política, In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**, São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINASI, Luís Fernando. **Categorias do Materialismo Histórico**: ideologia. Material impresso, 2017.

MINASI, Luís Fernando. **O projeto de pesquisa**: desenvolvimento, teoria e método. Material impresso, 2012.

MINASI, Luís Fernando. Sociologia e a dialética do meio ambiente. Material impresso, 2016.

MINASI, Luís Fernando. Formação de Professores em Serviço: Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica. Porto Alegre; UFRGS/FACED. Programa de Pós-Graduação, 2005. **Tese** de Doutorado.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Escola Comuna**. Tradução de Luiz Carlos Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de município da educação. **Documento Orientador Curricular do Território Riograndino**: ensino fundamental [Recurso Eletrônico]. In: SANTOS, Felipe Alonso dos (Org.) [et al] II. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL COLABORATIVO. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/programa-de-educacao-ambiental-colaborativo-peac>> Acesso em 05 de novembro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho** – CEED/RS. Resolução nº 345 de 12/12/2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo, Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo. Hucitec. 1999.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em: <<https://fiosdegaia.com.br/sobre-politica-nacional-de-educacao-ambiental/>> Acesso em 15 out. 2021.

SOUZA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Editora Atlas, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. Algumas observações sobre classe e ‘falsa consciência’. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio. (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Edunicamp, 2012

TREIN, Eunice. A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental no Brasil** – Salto para o futuro – Ministério da Educação. Ano XVIII, boletim 01, p. 41-45. Março, 2008.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.