



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAS – FADIR
PROGRAMA DE MESTRADO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS**



JULIANA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESPAÇOS FORMAIS: UM ESTUDO
SOBRE O USO DO CINEMA AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
DOURADOS/MS**

**DOURADOS/MS
2023**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESPAÇOS FORMAIS: UM ESTUDO
SOBRE O USO DO CINEMA AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
DOURADOS/MS**

JULIANA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Maria Bezerra Guimarães.

Coorientador: Prof. Dr. César Augusto Silva da Silva.

**DOURADOS /MS
2023**

JULIANA DE OLIVEIRA TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESPAÇOS FORMAIS: UM ESTUDO
SOBRE O USO DO CINEMA AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
DOURADOS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos.

BANCA AVALIADORA:

Prof.^a Dr.^a Verônica Maria Bezerra Guimarães – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. César Augusto Silva da Silva. – Coorientador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Membro interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Prof.^a Dr.^a Aida Maria Monteiro Silva – Membro externo
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

T266e Teixeira, Juliana De Oliveira
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESPAÇOS FORMAIS:: UM ESTUDO SOBRE O
USO DO CINEMA AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS/MS [recurso
eletrônico] / Juliana De Oliveira Teixeira. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Verônica Maria Bezerra Guimarães .
Coorientador: Prof. Dr. César Augusto Silva da Silva.
Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Cinema. 2. Educação Ambiental. 3. Educação Ambiental Crítica. I. Guimarães, Prof.ª Dr.ª
Verônica Maria Bezerra. II. Silva, Prof. Dr. César Augusto Silva Da. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho aos meus pais, Edilson e Jucerlene e a minha avó materna Maria Auxiliadora Pereira de Oliveira.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela companhia, por ter me sustentado em todos os momentos e pela inspiração.

Aos meus pais, Edilson e Jucerlene, por todo amor, expresso desde em um copo de suco até o colo que me acalentou repetidas vezes durante minhas crises de choro e exaustão mental, por sempre acreditarem em mim, por me motivarem, por todo incentivo, carinho, suporte material e espiritual, pela compreensão, cumplicidade e cuidado. A bondade de Deus na minha vida começou quando Ele escolheu vocês para serem meus pais.

Ao meu irmão Joilson e minha cunhada Francielly, por todo carinho e apoio.

A minha querida prima Marcela, por me inspirar com sua coragem, resiliência e determinação, um oceano de distância não é suficiente para diminuir o meu amor e o carinho por você.

Ao meu querido namorado Pedro, por todo amor, carinho, gentilezas, compreensão, paciência e principalmente por entender minhas ausências, cansaços e esgotamentos, você é um homem extraordinário e muito especial, te amo!

Aos meus sogros, Wilson e Katy, pelo carinho, incentivo, apoio e sugestões.

Aos meus amigos e amigos, pela força, oração, palavras doces, trocas de experiência em especial a Raquel e Fabiana, por todo o apoio, suporte, compreensão, incentivo e conversas; e a Kátia, Karen e Juliana Magalhaes, nós sabemos muito bem os desafios intensos e transformadores que passamos e vencemos cada um deles. Gratidão pela existência de vocês e por cada troca de experiência.

Aos meus colegas de trabalho Verônica, Jonathan, Monica (estagiário também é gente rs) por todo o apoio, pelo esforço para tornar minha jornada mais leve, divertida, por todo o suporte, compreensão, dicas, sugestões e por cada “vai Juzinha, você vai dar conta” ou “é isso aí Deus na frente que vai dar certo” sou grata a Ele por tê-los em minha vida.

Ao meu querido professor Marcio Ponzilacqua da Universidade de São Paulo (USP), que de forma tão generosa me recebeu como aluna especial em sua turma de mestrado compartilhando seu saber comigo de maneira paciente e terna, o senhor me inspira pelo amor ao direito e a pesquisa.

Ao meu querido coorientador professor César Augusto Silva da Silva por todo o suporte proporcionado.

À Secretaria Municipal da Educação de Dourados/MS (SEMED), às diretoras, diretoras adjuntas, coordenadoras e professoras das escolas pesquisadas, por possibilitarem a realização da pesquisa e por toda receptividade.

Ao querido secretário Anderson, obrigada por cada informação, orientação e e-mail respondido.

A minha querida e amada orientadora Verônica, um anjo que Deus colocou em minha vida, impossível evitar as lágrimas enquanto escrevo, obrigada por ser minha amiga, professora, orientadora, motivadora, obrigada por estar presente e por me apoiar em cada situação, seja com as dificuldades e desafios enfrentados no trabalho ou nas questões de saúde de minha mãe, obrigada por me motivar, por acreditar no meu trabalho, pela paciência, compreensão, a senhora é um ser humano extraordinário, feliz de quem a tem por perto! Obrigada por cada livro, dvd, artigo, coletânea, etc enviado, obrigada por cada correção, orientação, nós duas sabemos como foi árdua, desafiadora e cansativa essa jornada, mas vencemos. A senhora é uma mulher inspiradora, te admiro pela inteligência, pela humanidade, pela generosidade, pela tranquilidade, pela dedicação, pela doçura e sabedoria. MUITO obrigada pelo seu apoio e suporte.

“Tudo o que existe e vive precisa ser cuidado para continuar a existir e a viver: uma planta, um animal, uma criança, um idoso, o Planeta Terra.”

(Leonardo Boff)

RESUMO

No presente estudo, buscou-se verificar a utilização, ou não, do cinema ambiental como instrumento para a promoção da educação ambiental crítica nas escolas públicas municipais de Dourados, Mato Grosso do Sul. A problemática da pesquisa situa-se nas seguintes questões: o cinema ambiental é utilizado como instrumento para a promoção da educação ambiental crítica? Como tem se desenvolvido a educação ambiental nas escolas municipais de Dourados? A partir da problemática da pesquisa direcionou-se a investigação através da delimitação dos seguintes objetivos: a) investigar a concepção/percepção dos diretores, coordenadores e professores sobre educação ambiental; b) investigar a inserção da educação ambiental com foco no viés crítico e c) investigar o uso do cinema ambiental na promoção da educação ambiental. A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e foi desenvolvida nas 45 (quarenta e cinco) escolas municipais localizadas na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de verificar o uso do cinema como instrumento de educação ambiental crítica nas escolas. Ao final da coleta dos dados todas as informações foram analisadas usando com base em referenciais teóricos como Genebaldo Dias, Paulo Freire, Isabel Carvalho, Carlos Loureiro, Marcos Napolitano, Philippe Pomier Layrargues, Frijot Capra, Adriano Figueiro, Moacir Gadotti, Philippe Le Preste, Elisabeth Ramos e sistematizadas através de figuras. A pesquisa permitiu concluir que o cinema não é utilizado de maneira interdisciplinar, ou seja, empregando o enredo do filme como “tema gerador” para possíveis debates e problematização das situações expostas em tela, mas tão somente como um recurso secundário, foi possível concluir ainda que é necessário a implantação e promoção da educação ambiental sob a perspectiva crítica, emancipadora e transformadora nas escolas municipais de Dourados/MS, utilizando os filmes como fomentadores e geradores de debates que problematizem a atual situação ambiental.

Palavras Chaves: Cinema, Educação Ambiental, Educação Ambiental Crítica.

ABSTRACT

In the present study, we sought to verify the use, or not, of environmental cinema as an instrument for the promotion of critical environmental education in municipal public schools in Dourados, Mato Grosso do Sul. The research problem lies in the following questions: is environmental cinema used as a tool to promote critical environmental education? How has environmental education developed in municipal schools in Dourados? From the research problem, the investigation was directed through the delimitation of the following objectives: a) to investigate the conception/perception of directors, coordinators and teachers about environmental education; b) investigate the insertion of environmental education focusing on the critical bias and c) investigate the use of environmental cinema in the promotion of environmental education. This research used a qualitative approach and was developed in 45 (forty-five) municipal schools located in the city of Dourados, in the state of Mato Grosso do Sul, through semi-structured interviews with the objective of verifying the use of cinema as a instrument of critical environmental education in schools. At the end of data collection, all information was analyzed based on theoretical references such as Genebaldo Dias, Paulo Freire, Isabel Carvalho, Carlos Loureiro, Marcos Napolitano, Philippe Pomier Layrargues, Frijot Capra, Adriano Figueiro, Moacir Gadotti, Philippe Le Preste, Elisabeth Ramos and systematized through figures. The research allowed us to conclude that cinema is not used in an interdisciplinary way, that is, using the film's plot as a "generative theme" for possible debates and problematization of the situations exposed on screen, but only as a secondary resource, it was still possible to conclude that it is necessary to implement and promote environmental education from a critical, emancipatory and transforming perspective in municipal schools in Dourados/MS, using films as promoters and generators of debates that problematize the current environmental situation.

Keywords: Cinema, Environmental Education, Critical Environmental Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - Gênero das entrevistadas
- Figura 02 - Identificação racial das entrevistadas
- Figura 03- Faixa etária das entrevistadas
- Figura 04 - Cargos das entrevistadas
- Figura 05 - Formação acadêmica das entrevistadas
- Figura 06 – Níveis de pós graduação das entrevistadas
- Figura 07 - Áreas de pós graduação das entrevistadas
- Figura 08 – Capacitação em educação ambiental das entrevistadas
- Figura 09 – Tempo de docência das entrevistadas
- Figura 10 – Categoria de concepção sobre educação ambiental
- Figura 11 – Metodologia de promoção de Educação Ambiental
- Figura 12 – Temas geradores
- Figura 13 – Utilização de cinema ambiental nas atividades de educação ambiental
- Figura 14 -Uso do cinema ambiental e impacto nos alunos

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	X
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	02
CAPÍTULO I - ECOPOLÍTICA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E O USO DO CINEMA	06
1.1 Ecopolítica	06
1.2 A Educação Ambiental	08
1.2.1 Interdisciplinaridade e transversalidade	11
1.2.2 Tipos de educação ambiental	14
1.2.3 Educação Ambiental Crítica	16
1.2.4 Uso do cinema ambiental na Educação Ambiental.....	20
CAPÍTULO II - ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	27
2.1 Problematização sobre a questão ambiental.....	27
2.2 Principais marcos históricos da Educação Ambiental	30
2.3 Normativas de educação ambiental.....	44
CAPÍTULO III - OS EDUCADORES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS	50
3.1 Universo da pesquisa: escolas municipais de Dourados/MS.....	50
3.2 Descritivo do processo de levantamento de dados.....	52
3.3 Organização, tratamento e análise dos dados.....	53
4 - Os educadores e a educação ambiental nas escolas municipais de Dourados: dados, análises e percepções	54
4.1 Perfil dos entrevistados.....	55
4.2 Percepção gerais sobre educação ambiental	60
4.3 Percepção específicas sobre uso do cinema ambiental para promoção da educação ambiental.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE	85
1 – Roteiro de entrevista.....	86
2 – Modelo de email encaminhado às escolas	87

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a questão ambiental implica em repensar a Educação Ambiental. Essa questão surgiu como uma crise de civilização relacionada diretamente com o modelo econômico e o desenvolvimento tecnológico. Leff (2002) ressalta que tal crise teria sua explicação alicerçada em dois pilares: o aumento populacional frente aos recursos limitados do nosso planeta; e no resultado da política econômica, responsável pela exploração desenfreada dos recursos naturais, a produção e o consumismo bem como o acúmulo de capital por grupos minoritários.

Nesse momento, em que a sociedade começa a sentir os reflexos das alterações ambientais, o debate se torna mais que necessário, sendo a Educação Ambiental, especialmente sob o viés crítico, um dos mecanismos chaves nesse processo. Durante o processo da Educação Ambiental foram instituídos princípios, objetivos e a abordagem crítica e interdisciplinar como forma de abarcar em todas as dimensões e conhecimentos que a compõe.

Assim, dentro da perspectiva pedagógica e interdisciplinar utilizamos como marco teórico principal Paulo Freire. Partindo do pressuposto pedagógico, Freire defende uma educação que emancipe o sujeito, de forma que as práticas desenvolvidas auxiliem na construção do indivíduo autônomo, defende ainda que essa educação seja transformadora e também política, porque ela está a serviço de uns e não de outros. Observamos que para Freire educação e política são elementos fundamentais para a efetivação da proposta pedagógica emancipatória, sendo contrário ao modelo de educação hegemônico, conhecido por “educação bancária” (FREIRE, 2013).

A tecnologia, surge como um instrumento que oferece aos profissionais da educação uma gama de recursos didáticos capaz de se sobrepôr as diferenças individuais e as variadas facetas da aprendizagem (SANCHO; HERANDEZ, 2006).

Duarte (2009), nesse sentido, afirma que a utilização do cinema, na sala de aula permite uma aproximação com a linguagem do dia a dia de uma geração que desde cedo interage diretamente com a cultura midiática.

Os filmes, de acordo com Napolitano (2015) são elementos socializadores e geradores de conhecimento, possuindo potencial transformador, o que possibilita seu uso de maneira didática, tornando-o parte integrante do ensino-aprendizagem, pois o cinema sempre apresenta alguma possibilidade didática.

Leff (2009) ressalta que o uso de filmes em sala de aula é uma possibilidade significativa por propiciar ao estudante a compreensão de que é um agente de transformação por meio de suas próprias ações, assim o saber ambiental, a partir dos filmes, permite uma mudança no olhar do conhecimento transformando assim as condições de saber no mundo relacionando o ser com o pensar e o saber, com o conhecer e o atuar no mundo.

Afirma Ferreira (2011) que os filmes cujo tema tem cunho ambiental refletem um conjunto de valores e conceitos relacionados as visões de mundo, o que possibilita o estabelecimento de relações com as diversas concepções de Educação Ambiental.

É nesse contexto e perspectiva que se insere o presente trabalho. Destacamos que esta pesquisa foi motivada por experiências pessoais. Desde a infância a sétima arte, o cinema, esteve presente em nossas vidas. Porém ao ingressar no sistema educacional, uma situação específica nos incomodava: sempre que o professor faltava éramos levados para a sala multimídia para assistir filmes aleatórios, ou seja, os filmes embora detentores de um potencial didático fantástico, eram reduzidos a mero “tapa buracos”.

Ao ingressarmos na graduação, participamos de projetos relacionados ao cinema, inclusive escrevemos nosso primeiro trabalho científico na área. Assim, no mestrado tivemos a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos e de participar de grupos de pesquisa, projetos de extensão e de grupos de estudos que uniram nossas duas temáticas preferidas: educação ambiental e cinema.

Desta forma, a relevância deste trabalho consiste em compreender o uso do cinema ambiental como uma ferramenta para promoção da educação ambiental nas escolas públicas municipais de Dourados/MS, buscando compreender como os educadores concebem a educação ambiental, a metodologia utilizada nas escolas para promoção da educação ambiental, os temas geradores trabalhados e o entendimento acerca do que é educação ambiental crítica considerando o universo multicultural presente na urbe onde a pesquisa foi desenvolvida.

Ressaltamos ainda que a relevância científica do presente estudo também se evidencia pela potencial contribuição frente ao seu ineditismo, podendo auxiliar na defesa de políticas públicas, dos direitos ambientais e no processo de formação continuada dos educadores do município. Destacamos ainda que a pesquisa se mostrou oportuna diante da (des)conjuntura ecológica e do contexto de destruição ambiental estabelecido no período de desenvolvimento deste estudo.

No presente trabalho, buscou-se verificar a utilização, ou não, do cinema ambiental como instrumento para a promoção da educação ambiental crítica nas escolas supracitadas. A problemática da pesquisa estava centralizada na seguinte questão: o cinema ambiental é utilizado como instrumento para a promoção da educação ambiental crítica? Como tem se desenvolvido a educação ambiental nas escolas municipais de Dourados?

A partir da problemática da pesquisa direcionou-se a investigação através da delimitação do objetivo geral: investigar a implementação – ou não - da educação ambiental sob o viés crítico e o uso do cinema ambiental nas escolas públicas municipais de Dourados/MS e dos seguintes objetivos específicos: a) investigar a concepção/percepção dos diretores, coordenadores e professores sobre educação ambiental; b) investigar a inserção da educação ambiental com foco no viés crítico e c) investigar o uso do cinema ambiental na promoção da educação ambiental.

A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e foi desenvolvida nas 45 (quarenta e cinco) escolas públicas municipais localizadas na cidade de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de verificar o uso do cinema como instrumento de educação ambiental crítica nas escolas.

Este trabalho está estruturado em 03 (três) capítulos. No primeiro apresentamos uma contextualização de educação, da educação ambiental crítica enquanto prática pedagógica e interdisciplinar, ecológica e o uso do cinema em sala de aula, trazendo como referencial teórico Genebaldo Dias, Paulo Freire, Isabel Carvalho, Carlos Loureiro, Marcos Napolitano, Philippe Pomier Layrargues e outros autores.

O segundo capítulo apresenta um panorama sobre os aspectos históricos e normativos da educação ambiental, apresentando os principais marcos históricos e revisão das normativas a nível federal, estadual e municipal relativo à educação ambiental utilizando autores como Frijot Capra, Genebaldo Dias, Adriano Figueiro, Moacir Gadotti, Philippe Le Preste, Elisabeth Ramos e normas, leis e resoluções das 03 (três) esferas: federal, estadual e municipal.

O terceiro capítulo trata-se da apresentação do caminho metodológico percorrido e da análise e sistematização dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturada, técnica de pesquisa escolhida e aplicada com diretores,

coordenadores e professores das escolas públicas municipais pesquisadas para obtenção de dados do presente estudo.

CAPÍTULO 01 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, ECOPOLÍTICA E O USO DO CINEMA

1.1 ECOPOLÍTICA

A ecologia política surgiu por meio de estudos realizados por geógrafos e antropólogos que buscavam compreender os conflitos socioambientais, se configurando, portanto, como um campo dedicado aos estudos e análises dos conflitos oriundos da utilização dos recursos naturais ou de serviços ambientais (MARTINEZ-ALIER, 2007).

Nesse sentido Viola (2007) afirma que a ecologia política – ou ecopolítica – foi denominada como a terceira fase das políticas ambientais sendo o principal diferencial o reconhecimento como um movimento ecológico relacionado diretamente com a política, inclusive participando de forma efetiva do cenário político.

Sant'anna e Moreira (2016), afirmam que a distribuição ecológica está relacionada tanto com a distribuição dos recursos e serviços naturais – chuva, sol etc - no planeta quanto aos aspectos sociais que definem a utilização desses recursos ambientais necessários a sobrevivência humana e animal.

Destacam ainda que, com o uso desenfreado dos recursos naturais e a interferência crescente do ser humano no meio ambiente, o resultado foi a criação de um campo fértil para a existência dos conflitos socioambientais (SANT'ANNA, MOREIRA, 2016). Associados a isso, tem-se os desastres ecológicos que cada vez mais tem ameaçado a vida dos povos e do próprio planeta Terra (RUIZ, 1991).

Na ecologia política, por ser um campo oriundo das ciências sociais, não é possível pensar a sociedade de forma desassociada do meio ambiente (SANT'ANNA, MOREIRA, 2016). Nesse viés, afirma Leff (2006):

A ecologia política se encontra assim no momento de fundação de seu campo teórico prático, na construção de um novo território do pensamento crítico e da ação política. [...] A ecologia política em princípio lança uma pergunta sobre a mutação mais recente da condição existencial do homem. Partindo de uma crítica radical dos fundamentos ontológicos e metafísicos da epistemologia moderna, mais além de uma política fundada na diversidade biológica, na ordem ecológica e na organização simbólica que dão sua identidade a cada cultura, a ecologia política vem interrogar a condição do ser no vazio de sentido e a falta de referências gerada pelo domínio do virtual sobre o real [...]. À ecologia política concernem não apenas os conflitos de

distribuição ecológica; ela também assume a tarefa de explorar sob a nova luz as relações de poder no saber que se entrecruzam entre o mundo globalizado e os mundos de vida das pessoas.

Infere-se da citação supra que a perspectiva de Leff é crítica propondo inclusive que a ecopolítica explore sob novos vieses as relações de poder no conhecimento entre o mundo “global” e o mundo “real” que seria a vida das pessoas. Nesse sentido Escobar (2005), entende e define a ecopolítica como:

(..) ecologia política pode ser definida como o estudo das múltiplas articulações de história e biologia e as mediações culturais por meio das quais tais articulações são necessariamente estabelecidas. Esta definição não se apoia nas categorias comuns de natureza, meio-ambiente ou cultura (como em ecologia cultural, antropologia ecológica e muito do pensamento ambiental), ou na natureza e sociedade sociologicamente orientada (como nas teorias marxistas de produção da natureza).

Nesta toada, Palácio (2006) afirma, em suma, que a ecologia política se trata de uma reflexão política acerca de temas e problemas tanto ambientais quanto sociais, que busca também analisar a relação sociedade x natureza, que claramente não está em equilíbrio clarividente pela disputa por acesso a recursos naturais.

Le Preste (2000) salienta que as questões ambientais no cenário político são oriundas do surgimento dos problemas ambientais, sendo o meio ambiente mais do que a natureza, é a percepção do mundo e um campo de ação econômica, política e social. Reforça ainda que a ecopolítica é um mecanismo que dá aos seres humanos a capacidade de continuar a viver coletivamente, destaca que ecopolítica implica, atualmente, um conjunto complexo de jogos políticos, de negociações e de interações internacionais multiformes.

A educação ambiental crítica se relaciona com a ecopolítica na medida que as duas compreendem que a relação ser humano e natureza deve ser revista, compreendendo ainda a necessidade de se repensar a sociedade bem como a urgência na promoção de mudanças nas instituições, relações sociais, política, educacionais, dentre outras.

Por fim, observa-se que ambas propõe dar um novo significado ideológico as questões ambientais além de realizar críticas a favor de transformação, propõem uma luta política em prol da construção de um novo modelo de sociedade que assegure o equilíbrio do ambiente, compreendido de forma ampla.

1.2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação, de acordo com Freire (1996) deve ser um instrumento que emancipe o indivíduo e nesse contexto as práticas pedagógicas devem auxiliar na construção de um sujeito autônomo cuja individualidade e histórico de vida deve ser considerado.

A emancipação, trata-se de uma conquista política a ser implementada pela práxis humana num litígio contínuo em prol da libertação das pessoas da dominação social imposta. Tal processo é oriundo da intencionalidade política, tendo a educação papel estratégico em sua implementação (MOREIRA, 2010).

Destaca Freire (1996) que quando o educador elabora práticas de ensino condizente com a realidade, está contribuindo para a conscientização do aluno, a conscientização, sob a perspectiva freiriana, é compreendida como um processo de crenitização das relações consciência-mundo sendo condição para o aceite do comprometimento humano frente ao contexto histórico-social. A conscientização é mais do que tomada de consciência.

Nesse sentido é possível compreender que o autor supra reforça a importância de considerar o conhecimento que educando traz em sua bagagem bem como sua realidade, despertando nele a percepção e a capacidade de realizar uma avaliação e reflexão sobre a sociedade e principalmente sobre suas próprias ações e como elas podem transformar os ambientes dos quais faz parte.

Imbert (2003) afirma que a promoção de uma aprendizagem que utilize estratégias que sejam capazes de propiciar crescimento dos indivíduos, considerando seu cotidiano, significa caminhar em busca de um novo conjunto de princípios que desperte a consciência de liberdade aliada a responsabilidade nas relações entre o sujeito e os ambientes os quais ele está inserido.

Acerca do tema, Veiga (1994) afirma que:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.(VEIGA, 1994 ,p.16)

Assim, em suma, um dos grandes desafios da educação é proporcionar ao sujeito desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que tenha ferramentas para lidar com as exigências do mundo moderno (CARVALHO, 2006). A

educação ambiental é implementada desde a antiguidade, contudo o termo é recente, tendo surgido em meados da década de 70 (SOUZA, 2011).

Reigota (2009) compreende a educação ambiental como uma educação política:

Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. (REIGOTA, 2009, p.13)

Afirma ainda que a educação ambiental enquanto educação política está atrelada a ampliação da cidadania, da liberdade, autonomia e da intervenção direta dos cidadãos na busca por soluções e alternativas que possibilite uma convivência digna respeitando o bem comum (REIGOTA, 2009).

Nesse sentido Jacobi (2003) estabelece uma correlação entre a educação ambiental e a cidadania:

E como se relaciona educação ambiental com a cidadania? Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. (JACOBI, 2003, p.198)

O autor supracitado compreende que a conscientização deve ter sua origem em um esforço coletivo que almeje mudanças, renunciando a concepção de indivíduo isolado da sociedade e assumindo a postura de cidadão. E nesse processo de mudança o cidadão atua em prol da construção dos direitos individuais e coletivos, partindo do exercício de sua cidadania (REIGOTA, 2009).

Nesse sentido, Freire (2001) compreende a cidadania como uma condição de cidadão, ou seja, de sujeito que usufrui dos direitos, mas que também assume seus deveres, porém tal condição deve ser conquistada por aqueles que não a usufruem plenamente. A cidadania seria uma “posse da realidade”, algo que precisa ser construído pelo sujeito juntamente com os demais, e portanto obriga o indivíduo a desenvolver sua criticidade na sua relação com o mundo e os outros (FREIRE, 1979).

Já Gadotti (2008) relaciona o conceito de cidadania com planeta, utilizando a expressão “cidadania planetária” especialmente para se contrapor a visão de mundo

hegemônica neoliberal e as ideias, valores que contrariam o entendimento de que vivemos em uma morada comum, chamada, planeta Terra.

O conceito de cidadania planetária é baseado em uma visão unificada do planeta. Sob a perspectiva da existência de uma sociedade mundial, sua origem histórica está associada a movimentos, fóruns, seminários em defesa do meio ambiente, especialmente aqueles que possuem claro enfoque na sustentabilidade (GADOTTI, 2008).

Assim, sua definição, de acordo com Gadotti (2008):

Cidadania planetária é uma expressão adotada para expressar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. Frequentemente associada ao “desenvolvimento sustentável”, ela é muito mais ampla do que essa relação com a economia. Trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia (GADOTTI 2008, p.09).

Gadotti (2008) ainda ressalta que a cidadania planetária vai muito além da questão ambiental, uma vez que aspectos sociais como fome, miséria, analfabetismo, preconceito, discriminação, tráfico, corrupção, igualmente tiram a vida do planeta.

Layrargues et al (2009) entende que o fazer educação ambiental se constitui num compromisso social que se estabelece uma relação direta entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social, destaca que a escola deve considerar os contextos social, econômico, político e cultura, agregando tais contextos na construção de um projeto educacional.

A Educação Ambiental propõe um processo educativo no qual o indivíduo desenvolva a capacidade de perceber o mundo e atuar nele de forma consciente, Carvalho (2006) afirma:

A Educação Ambiental fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Esse processo de aprendizagem, por via dessa perspectiva de leitura, dá-se particularmente pela ação do educador como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente e da EA como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo.(CARVALHO, 2006, p.78)

Assim, Wojciechowsk (2006) afirma que a educação ambiental emerge como uma necessidade das sociedades eis que as pautas socioambientais tem sido cada vez mais debatidas pela sociedade, resultado do aceleramento da degradação da natureza e de seus efeitos diretos na sociedade.

A educação ambiental, de acordo com Sauv e e Orellana (2001),   a área da educa o complexa caracterizada por uma grande diversidade de teoria e práticas, oriundas dos diferentes entendimentos sobre educa o, meio ambiente e desenvolvimento.

Carvalho (1998) salienta que a educa o ambiental está relacionada a diferentes matrizes de valores e interesses gerando um quadro bastante complexo de educa es ambientais com orienta es metodológicas e políticas bastante variadas.

Nesse sentido Zakrzevski (2003) afirma que a educa o ambiental atual possui uma problemática em seu conceito relacionada aos numerosos problemas estabelecidos por sua prática, a questão não são as muitas concep es sobre educa o ambiental, mas sim ao fato de que muitas concep es resultam em uma prática reduzida.

Sauv e (1999) afirma que quando os fundamentos da prática não estão claros, acontece uma ruptura entre o discurso e prática, o que acaba por promover uma perda na efetividade. Por fim entendemos que a educa o ambiental   fundamental para a manuten o da sociedade,   por meio dela que o sujeito desenvolve a compreensão de que meio ambiente não diz respeito apenas a natureza, mas sim a todos os ambientes que estão ao redor, permitindo que cada indivíduo assuma sua responsabilidade e repense suas atitudes e comportamentos de forma que gere, cada vez mais, menos impacto no planeta.

1.2.1 INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

A interdisciplinaridade tem sido mostrada como um pressuposto indispensável na educa o ambiental, sob a justificativa de que o meio ambiente não pode ser abordado de forma isolada por apenas uma disciplina, visto que seu conceito   amplo eis que ambiente envolve o físico, biológico, cultural e social (COAN, 2003). A compreensão que as disciplinas de forma isolada possuem uma percep o limitada do conhecimento reforça a importância da interdisciplinaridade.

Santom  (1998) afirma que a interdisciplinaridade   caracterizada como um segundo nível de associa o entre disciplinas, em que a coopera o entre elas provoca intercâmbios reais e, como consequências, enriquecimentos mútuos. Assim observa-se que a intera o entre as disciplinas provoca uma mudança em cada uma

delas, estabelecendo-se assim uma relação clara de dependência resultando num enriquecimento de recíproco (JANTSCH, 1972).

Em vista disso, Coan e Zakrzewski (2003) afirmam:

Defendemos que a interdisciplinaridade é uma maneira de organizar e produzir conhecimentos, buscando integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados. É um processo de encontro entre disciplinas representadas por pessoas concretas, de modo que o êxito ou o fracasso de um projeto interdisciplinar depende, em grande medida, da empatia e capacidade para o trabalho grupal de tais pessoas: não podemos pensar em projetos interdisciplinares se não contamos com equipes dispostas a construir coletivamente o conhecimento. Extrapolando a dimensão epistemológica, a interdisciplinaridade requer o envolvimento dos atores (quem detém o conhecimento), implicando conseqüentemente uma dimensão ideológica, num sistema de conflitos e interesses (COAN E ZAKRZEWSKI, 2003, p. 67)

Observa-se que a interdisciplinaridade representa um modo de convivência das disciplinas sem que haja uma perda da especialidade de cada matéria. Ela promove muito mais que a integração das disciplinas: é algo orgânico, que exige troca e cooperação, que implica vontade e no compromisso dos indivíduos (COAN, 2003).

De acordo com Santos e Boer (2020):

A interdisciplinaridade é uma alternativa de integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados, favorecendo um encontro entre disciplinas representadas por pessoas concretas, de modo que o êxito ou o fracasso de um projeto interdisciplinar depende, em grande medida, da empatia e capacidade para o trabalho grupal de tais pessoas: não se pode pensar em projetos interdisciplinares se não houver com equipes dispostas a construir coletivamente o conhecimento (SANTOS E BOER, 2020, p.14)

Ressalta-se que a adoção da interdisciplinaridade pressupõe uma mudança profunda e radical nas metodologias de ensino e aprendizado e também na organização formal e estrutural dos estabelecimentos de ensino, exige ainda uma reestruturação dos conteúdos e dos temas (COAN, 2003). Destaca Carvalho (1998) que é essencial que os estabelecimentos de ensino experimentem novas formas de organização.

Desse modo entra em cena a transdisciplinaridade que, de acordo com Piaget (1972), é a construção de um sistema total de integração, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, e que é alcançada através de sucessivas atividades interdisciplinares, que possam ser expandidas às sociedades.

De acordo com Gomes (2014):

A Educação Ambiental como tema transversal, propõe um trabalho interdisciplinar, na qual todas as áreas do conhecimento sejam interligadas neste processo. A troca de um sistema tradicional de ensino por uma variedade de teorias, métodos e práticas educacionais, mormente aquelas que permitam a libertação do indivíduo da opressão social, atendem mais a uma postura que prepare para a complexidade como ponto de partida para a transversalidade da Educação no ambiente escolar (GOMES, 2014, p.07)

A transversalidade é conceituada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Meio Ambiente (BRASIL, 1997):

(...) os conteúdos de meio ambiente serão integrados ao currículo através do que se chama transversalidade, isto é, serão tratados nas áreas de conhecimento de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental (BRASIL, 1997, p.36)

As temáticas transversais são trabalhadas de forma interdisciplinar, afirma Fazenda (2009) que a visão fragmentada dos conteúdos deve ser superada, cujo pressuposto é a cooperação dos vários campos da ciência para o estudo dos temas que direcionem as atividades pedagógicas, considerando as especificidades de cada área do conhecimento.

Leff (2015) afirma que a interdisciplinaridade na educação ambiental envolve a construção de novos saberes, técnicas, conhecimentos e sua incorporação como conteúdos integrados no processo de formação.

Jantsch (1972) salienta que a transdisciplinaridade é um nível mais elevado da interdisciplinaridade, local onde os limites das disciplinas se dissipam e se estabelecem como um sistema que extrapola o plano das relações e interações entre tais disciplinas, destacam Coan e Zakrzewsk (2003) que essa cooperação é tamanha que é possível falar no surgimento de uma nova macro disciplina.

Loureiro (2009) ressalta que em razão da transversalidade – o que engloba a transdisciplinaridade – na educação ambiental, no ensino formal, não é uma disciplina específica, sua inserção deve ser distribuída nos diversos conteúdos que compõe o currículo, uma maneira de mostrar o compromisso das demais ciências com a educação ambiental.

Por fim, para que essa visão global das questões ambientais prospere é necessário que os atores – escola e seus agentes- envolvidos repensem toda a estrutura educacional de forma a superar a visão fragmentada do saber, do conhecimento para assim haver uma construção de propostas interdisciplinares e transversais.

1.2.2 TIPOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O entendimento sobre educação ambiental formal e não formal são formas de ensino primordiais para a compreensão do atual contexto dessa corrente pedagógica, especialmente nos aspectos sociais, ambientais e culturais. Mesmo com as inúmeras correntes e definições ideológicas, políticas e teóricas, há uma coexistência na maneira de educar tanto formal quanto não formalmente (CEZARIO, 2017).

A educação formal é aquela desenvolvida nos estabelecimentos de ensino, possuem um currículo pedagógico formal que engloba avaliações, projetos, disciplinas, por sua vez a educação não – formal ocorre de maneira natural a partir de saberes e experiências entre os indivíduos sendo uma forma de aquisição de conhecimento passado de geração em geração.

O educador tem como principal função relacionar o conhecimento científico com as questões do dia a dia pois isso resulta em uma aprendizagem mais significativa. As práticas educativas realizadas em sala de aula devem ser desenvolvidas considerando as vivências e o contexto que os alunos estão inseridos (SILVA, 2020).

Quanto a educação ambiental, Branco et al (2018) afirma que ela tem a importante função de desenvolver novas práticas para romper os paradigmas da sociedade, propiciando uma formação na qual o sujeito seja um cidadão participativo e consciente, ampliando sua compreensão e senso crítico quanto aos aspectos naturais, econômicos e sociais.

Nesse sentido Diegues (2010) entende que a educação ambiental deve ser concebida como uma maneira de olhar a natureza pelo viés de sua complexidade, não apenas de forma ecossistêmica, mas sim da inter-relação entre sociedade e natureza, sendo um primeiro passo para sua efetividade.

Boff (2002) afirma que para que haja uma efetividade da educação ambiental é necessário que o indivíduo pense de forma global e aja de maneira local:

O cuidado com a Terra representa o global. O cuidado com o próprio nicho ecológico representa o local. O ser humano tem os pés no chão (local) e a cabeça aberta para o infinito (global). O coração une chão e infinito, abismo e estrelas, local e global. A lógica do coração é a capacidade de encontrar a justa medida e construir o equilíbrio dinâmico. Para isso cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto de natureza, seja em sua dimensão de cultura (BOFF, 2022, p. 157)

Considerando que a seara da educação ambiental não é formada por consenso, assim, estudar suas concepções é ampliar a prática, criar condições de possibilidade para uma fuga do lugar comum, o lugar normativo, ditador de comportamentos (SCHMITT, 2017).

Silva e Lorenzetti (2020) destacam que diversos autores já realizam a proposição de algumas tendências político pedagógicas da educação ambiental. O autor supra classificou a educação ambiental em 03 (três) categorias.

A primeira chamada de visão “naturalista” na qual o meio ambiente é entendido como algo voltado apenas para a natureza, ou seja, considera apenas os aspectos naturais, aqui a visão engloba a conexão físico química, a fauna, flora, de forma que exclui o ser humano deste processo (REIGOTA, 1995). Em suma, a característica principal é a proteção da natureza, ou seja, compreende que o homem é o principal causador dos problemas ambientais (PALUDO, 2018).

A segunda é a visão antropocêntrica, explanada no tópico anterior, mas que em suma, de acordo com Reigota (1995), o homem é o centro do ambiente – antro, homem e cêntrica, relativo ao centro. Nessa categoria o meio ambiente é considerado um recurso do homem, algo importante para a sobrevivência humana.

A terceira é a visão globalizante, na qual o homem é compreendido como um ser que vive em sociedade e que esta está inserida no meio ambiente, este é categorizado como as relações entre a sociedade e natureza e engloba as questões econômicas, políticas, naturais, etc. (REIGOTA, 1995).

Lima (2003) acredita na existência de apenas dois grandes eixos que regem o relacionamento do homem com a natureza: o eixo conservador e o eixo emancipatório:

Conservador: Caracteriza-se por possuir uma concepção reducionista, fragmentada, e unilateral das questões ambientais além de ter uma compreensão naturalista e conservacionista das crises ambientais. Possui uma leitura individualista e comportamentalista da educação além dos problemas ambientais através de uma abordagem despolitizada da temática ambiental

Emancipatório: concepção reducionista, fragmentada, e unilateral das questões ambientais além de ter uma compreensão naturalista e conservacionista das crises ambientais. Possui uma leitura individualista e comportamentalista da educação além dos problemas ambientais através de uma abordagem despolitizada da temática ambiental é caracterizada devido uma compreensão complexa e multidimensional das questões ambientais, contendo ainda uma maior defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas.

Possuir uma atitude crítica frente aos desafios das crises sociais além de uma politização da problemática socioambiental (LIMA, 2003, p.09) (grifo nosso).

Por fim, Sauv  (2005) defende a existência de 15 (quinze) correntes da educa o ambiental: naturalista, resolutive, sist mica, cientifica, conservacionista, humanista, moral/ tica, holística, biorregionalista, próxima, etnográfica, sustentabilidade, eco-educa o, feminista e crítica, esta última objeto de estudo deste trabalho, como será exposto no próximo t pico.

1.2.3 EDUCA O AMBIENTAL CRÍTICA

A sociedade atual tem sido caracterizada pelo consumismo, assim a natureza   compreendida como matéria prima cujo objetivo   servir o ser humano em suas necessidades, ainda que não se configurem de fato como necessidade (OLIVEIRA, 2019).

Oliveira traz ainda que:

As constantes agressões ao meio ambiente são justificadas pela vida capitalista, que tem a lógica da explora o e da mercantiliza o da vida e, conseqentemente, do consumismo, individualismo, tecnicismo e hedonismo, que visa o ter em detrimento do ser, mesmo que seus atos comprometam sua própria existência (OLIVEIRA, 2019, p, 45).

Layargues (2009) destaca que a crise ambiental   compreendida como uma questão material, não advinda apenas da visão de mundo ou cultural que precisa ser trocada urgentemente, mas que esta alicerçada nas rela es sociais cujo o propósito   apropria o e a utiliza o dos recursos ambientais.

Loureiro (2009) afirma quanto a implanta o das questões ambientais nas institui es de ensino, que   preciso indagar sobre como tornar a escola um local de cria o e constru o de novas experiências significativas que gere novos saberes.

Ressalta Vasconcelos (1997) que a presença da reflexão em todas as práticas educativas sobre a interdependência entre os seres, do homem com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes   condi o indispensável para que a educa o ambiental ocorra.

Nesse sentido os estabelecimentos de ensino se constituem como espaços privilegiados para promo o de atividades que instiguem essa reflexão (LOUREIRO, 2009). A educa o ambiental   uma área de conhecimento em constante constru o

e se desenvolve na prática cotidiana dos que realizam o processo educativo (GUIMARÃES, 2001).

Assim, a educação ambiental crítica no Brasil surgiu como uma linha dentro da própria educação ambiental, emergindo a partir das limitações encontradas nas teorias e metodologias da educação ambiental conservadora ou a educação ambiental reducionista (SILVA, 2018). Ao incluir a terminologia “crítica” os autores se colocaram na construção de um campo distinto dentro do próprio campo em construção da Educação Ambiental (SILVA, 2009, p. 72).

Silva (2018) destaca:

Para distinguir o campo da educação ambiental crítica (EAC) em relação à diversidade de tipologia de abordagens e de metodologias da educação ambiental (EA) lato sensu é fundamental destacar diferentes denominações a esta atribuída, agrupadas em classes específicas, definidas por princípios reguladores ou programas de pesquisa (SILVA, 2018, p.26)

Ressalta Carvalho (2006) que:

No campo da educação ambiental brasileira pode-se encontrar as seguintes classificações: educação ambiental popular, educação ambiental crítica, educação ambiental formal, educação ambiental não formal, educação ambiental política, educação ambiental comunitária, educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, educação ambiental conservacionista, educação ambiental socioambiental, educação ambiental ao ar livre, entre outras (CARVALHO, 2006, p.15)

Guimarães (2004) destaca que a educação ambiental crítica está ligada com ações educativas que possam contribuir efetivamente com solução para a grave crise socioambiental grave:

(..) não vejo a Educação Ambiental Crítica como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico de algo que era anteriormente conservador. A percebo como uma contraposição que a partir de um outro referencial teórico, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos e consensos, são estruturantes dessa realidade, debruçamo-nos sobre a relação, sobre o movimento de inter-retro-ação do todo e das partes, num processo de totalização (GUIMARÃES, 2004, p. 27)

Nos dizeres de Reigota (2009) a educação ambiental estaria repleta da utopia de transformar de modo radical as relações sociais e humanidade com a natureza. Nesse sentido, a ecopedagogia, cujo foco não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os

ambientes naturais (Ecologia Social), mas em um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Estando ambas – ecopedagogia e a educação ambiental crítica - relacionadas, portanto, a uma mudança nas relações entre sociedade e o meio ambiente.

Layrargues (2004) ressalta que por se embasar na transformação social seria evidente sua diferença entre os demais vieses da educação ambiental. No Brasil o conceito concebido sobre a criticidade na educação ambiental se embasa em Loureiro (2005):

Tratamos da EA defendida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (LOUREIRO, 2004, p.24)

Nesse sentido Sauv  (2005) salienta:

Esta postura crítica, com um componente político, aponta para a transforma o de realidades. Não se trata de uma crítica estéril a da emancipa o, de liberta o das aliena es. Trata-se de uma postura corajosa, porque ela começa primeiro por confrontar-se a si mesma (a pertinência de seus próprios fundamentos, a coerência de seu próprio atuar) e porque ela implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes dominantes (SAUVÉ, 2005, p.30)

A educa o ambiental crítica tem como proposta revelar a realidade, para introduzir a o processo educativo nela, auxiliando diretamente na transforma o da sociedade, assumindo assim sua dimensão política (GUIMARAES, 2004). Nesse sentido clarividente que o público-alvo da educa o ambiental crítica   a sociedade de forma geral (SILVA, 2018).

Desta forma a educa o ambiental teve influência de ideias que reposicionam a educa o para a vida, a história e as questões urgentes do cotidiano, ela passou a direcionar seu olhar para a compreensão das rela es sociedade-natureza, buscando intervir nos problemas e conflitos ambientais (SILVA, 2018).

Carvalho (2006) afirma que a educa o ambiental crítica teria a capacidade de andar entre os múltiplos saberes – científico, popular e tradicional – ampliando a visão do indivíduo de meio ambiente e percebendo os múltiplos sentidos que os grupos sociais lhe imputam.

Assim, a educa o ambiental crítica seria responsável por formar um indivíduo que tenha a capacidade de realizar a leitura do seu ambiente bem como

interpretar as relações, conflitos e problemas, ela contribui para a formação do sujeito ecológico cuja uma das capacidades é identificar e problematizar as questões socioambientais e tomar providências em relação a elas seja com mudança de atitudes, valores, sendo a ética e a justiça ambiental seus norteadores (CARVALHO, 2006).

Importante ressaltar que a educação ambiental deve observar os níveis e modalidades dentro da educação formal (PERES, 2015). Nesse sentido afirma Lipai (2007):

Na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental. No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental.(LIPAI, 2007, p.31)

Nesse sentido Loureiro (2009) salienta que a educação ambiental nas instituições de ensino deve ser desenvolvida como um processo e aprendizagem contínuo de forma que os diversos saberes sejam valorizados e incorporados na formação de cidadãos com consciência local e global.

Freire (1996) afirma que é necessário apresentar uma perspectiva que possibilite a relação do ser humano com a natureza, com base em uma postura de ética derivada de valores morais e de uma maneira diferenciada de enxergar o mundo e a humanidade.

A ética é compreendida como uma reflexão crítica cujo objetivo é tematizar os parâmetros que viabilizem superar o mal e conquistar a humanidade do homem como indivíduo livre, a relação entre educação e ética tornam-se tão forte que se pode afirmar que educar é formar indivíduos éticos considerando a humanização do humano e das relações sociais (TROMBETTA, 2010).

Entendemos que a Educação Ambiental Crítica possui uma função de extrema importância especialmente nesse momento em que o consumo desenfreado é cada vez mais fomentado pelos meios de comunicação e mídias sociais, onde a

troca de celulares, o excesso de roupas, sapatos são vendidos como uma necessidade e muitas vezes utilizados como uma fuga para problemas maiores e questões mais sérias e profundas.

Assim a Educação Ambiental Crítica tem como principal atribuição contribuir para a formação crítica do sujeito levando ele a refletir como seu modo de pensar, de viver impacta nos ambientes ao seu redor promovendo uma tomada de consciência, de modo que ele compreenda e assuma de forma plena seu papel na sociedade enquanto cidadão planetário.

1.2.4 USO DO CINEMA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O cinema foi criado no fim do século XIX pelos irmãos Lumière, através da criação do cinematógrafo, tendo a primeira exibição ocorrido no Grand Café em Paris na qual projetaram dois filmes: “A saída dos operários da Fábrica Lumière” e “A chegada do trem à Estação Ciotat” (LUVIELMO, 2011).

Entretanto, foi por meio de Georges Méliès, mágico e ilusionista, que o cinema ganhou ares de ficção voltadas ao entretenimento, devido a sua profissão Méliès descobriu e incorporou em suas projeções vários truques e elementos que são considerados hoje como os primeiros efeitos especiais da indústria cinematográfica (LUVIELMO, 2011).

Atualmente, conforme destaca Fonseca (2016), o cinema é classificado como a sétima arte, caracterizado pelas imagens em movimento por meio do uso de técnicas e efeitos visuais. Ressalta Bernardet (1980):

Contudo, o cinema não constitui, apenas, o movimento de imagens através de um projetor, ele envolve um complexo ritual de elementos e processos diferentes que englobam: a produção, distribuição, investimento, publicidade, o gosto, dentre várias outras relações sociais. Além de cativar a atenção das pessoas com sua linguagem estética própria, o cinema pode mobilizar, de maneira lúdica, assuntos relevantes do cotidiano e para além dele. (BERNARDET, 1980, p.30)

Nesse sentido Fonseca ressalta:

(..) Que através das artes encontramos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou grupo social, assim como seu modo de vida, suas tradições, crenças, e aquilo que justamente representa nosso ponto de interesse: o sistema de valores. (FONSECA, 2016, p.36)

Ferreira (2008) salienta, nesse sentido, que:

A realidade e a ficção projetadas nas telas dos cinemas simulam contextos e cenários que possibilitam novas leituras e análises de valores individuais e coletivos que poderão ser discutidos e ampliados nos círculos familiares, de amigos e educacionais, contribuindo assim para o desenvolvimento da compreensão crítica e real de nosso país e do mundo (FERREIRA, 2008, p. 01)

O uso de filmes em sala de aula é um método excelente, contudo por vezes é utilizado como distração ou para preencher o tempo, nesse sentido Napolitano (2013):

(...) identifica vários usos do cinema e vídeo na escola, e considera alguns inadequados, como: vídeo-tapa-buraco (utilizado na ausência de um professor); vídeo-enrolação (exibição de vídeo sem ligação com a matéria); vídeo deslumbramento (professor passa vídeo em todas as aulas); vídeo-perfeição (professor que questiona todos os defeitos dos vídeos); só vídeo (exibição de vídeo sem discussão). O autor relata que este tipo de uso desvaloriza o filme, e traz como propostas de utilização do vídeo como: sensibilização (do ponto de vista do autor, a mais importante); ilustração (mostrar o que se fala na aula); simulação (simular experiências que não podem ser feitas na sala); conteúdo de ensino (vídeo que mostra determinado assunto); e produção (quando professor e aluno fazem o vídeo).

Destaca ainda Vieira e Rosso (2011) que:

O filme como elemento didático pode completar, mas não aliviar ou substituir a atividade do professor. Levantar questões para serem pesquisadas e discutidas, bem como encaminhar o aprendizado significativo dos alunos, exige estudo e planejamento do professor. Importa que a curiosidade seja provocada para que o aluno preste atenção ao filme e pense questões que promovam a ação em direção ao conhecimento. [...] Não se trata de pensar o cinema como uma solução milagrosa e definitiva para questões educacionais, mas como uma opção que deve ser tratada com a devida seriedade, sob pena de comprometer a prática didática.

Destaca Cardoso et al (2021) que pedagogicamente o uso das obras cinematográficas não pode ser entendido como uma ferramenta que deve substituir os professores e/ou as aulas, ela é um completo, ou seja, é mais interessante que ela seja percebida como uma arte e como tal viabiliza o levantamento de questões de acordo com o conteúdo que o docente ministrará.

Napolitano (2013) ressalta que:

O cinema, como recurso motivador, traz para a prática pedagógica aquilo que a escola se “nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados.

No Brasil, as obras cinematográficas são utilizadas desde muito tempo, na década de 30 muitos profissionais da educação, em especial os escola novista¹ já mencionavam a importância do uso dos filmes no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2015).

Os filmes tem a capacidade de chamar a atenção, de mexer com as emoções podendo ser medo, amor, tristeza, alegria, rejeição. Assim, se o modo como o docente trabalhar for diligente e bem planejada é possível que a obra cinematográfica passe de entretenimento a instrumento de construção de senso crítico.

Fresquet (2013) ressalta que:

Quando a educação se encontra com as artes e se deixa expandir por elas, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Restaura sensações, emoções e algo da curiosidade de quem aprende e ensina. Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção do conhecimento.

Assim, o cinema é uma das opções para solucionar questões didáticas, Napolitano (2013) afirma que é necessário que o docente exerça o papel de mediador entre o filme em análise e os alunos, ainda que o protagonismo não seja seu durante a exibição do filme.

A expressão cinema ambiental é recente, tendo surgido em meados da década de 80, Guido e Bruzzo (2011):

O adjetivo ambiental no cinema apareceu somente na década de 1980 com a ampliação dos debates acerca da sustentabilidade, consolidando os festivais de filmes ambientais que surgiram no mundo todo nos anos subsequentes. Desse modo, abriram-se as portas para uma discussão da potencialidade dos filmes para uma possível sensibilização dos indivíduos para com as questões ambientais por meio de uma filmografia considerada ambiental (...)

Assim, o termo tem sido usado para denominar os filmes e vídeos premiados em festivais de cinema ambiental quanto para filmes usados por profissionais da

1 A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Os criadores do movimento consideravam que os métodos de ensino tradicionais já não tinham tanta eficácia na realidade social do momento e não garantiam a preparação dos alunos para serem cidadãos bem adaptados ao convívio social. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Além disso, os educadores escolanovistas creditavam à escola o papel de agente democratizador e inclusivo dos cidadãos.

educação em atividades relacionadas a educação ambiental bem como em vídeos usados para divulgar projetos e ações ambientais (FERREIRA, 2013).

Salienta Nova (2022):

Atualmente, levando em consideração as produções que levantam as questões ambientais como forma de aproximá-las do público, e com a intenção de gerar um debate na busca por soluções dos problemas gerados, os filmes históricos ou documentários que retratam fatos reais têm surgido com maior intensidade. Esses filmes podem ser estudados de duas formas: a primeira é no sentido de se referir às obras como testemunhos da época na qual foram produzidos; e a segunda, é tratar os filmes como representações do passado. Tal separação classifica os filmes documentais em primários e secundários, podendo ser utilizado como documento primário quando analisados aspectos que se refiram à época em que foi produzido, e como documento secundário, quando o enfoque é dado à sua representação do passado.

Guido e Bruzzo (2011) relatam que os primeiros filmes que são apontados como ambientais são imagens de expedições realizadas em 1889 em Mato Grosso, em suma, mostravam a natureza e as primeiras interações dos expedicionários com as tribos indígenas.

O cinema ambiental, de acordo com Leão (2001), não se limita a filmes com engajamento ecológico, mas sim a todos que trabalhem a temática ambiental que propiciem uma leitura sob o viés ambiental, em especial os filmes que dialogam com temas relativos a sobrevivência dos habitantes do planeta Terra.

Ferreira (2013) destaca que a partir do entendimento de Leão é possível compreender 03 (três) questões:

- (1) há uma definição de cinema ambiental como filmes ecologicamente engajados;
- (2) Leão considera os filmes ecologicamente engajados como cinema ambiental, mas amplia a definição para todos os temas que permitam uma leitura ambiental;
- e (3) dentre os que permitem uma leitura ambiental, Leão destaca os filmes que envolvem questões sobre a sobrevivência da humanidade e dos seres vivos.

No Brasil, de acordo com Ferreira (2013) o cinema ambiental passou por 03 (três) fases: a primeira que mostrava as belezas da natureza e as florestas e que durou até o começo de 1930; a segunda que exaltava o crescimento das populações urbanas e as especificidades de cada região, durou do início da década de 30 até 1950 e a terceira que surgiu na década de 1960 com o advento do cinema socioambiental, cujo viés era mais de denuncia abrangendo as questões de sobrevivência do ser humano.

Contudo ressalta Maria (2017) que o cinema ambiental não encaixa em uma categoria do cinema temático por que não é uma categoria estética, em suma, ele está diretamente conectado com a temática e não com a estética, logo o termo é usado para especificar uma temática e não para apontar um modo específicos o uso da linguagem cinematográfica.

Destaca ainda Guido e Bruzzo (2011) que para uma obra cinematográfica seja considerada como ambiental deve apresentar um ambiente natural, mostrando a realidade da cidade e do campo, ressaltam também que:

Porém, hoje em dia, não só a locação deve ser levada em conta, mas também o assunto a ser tratado, sobretudo a forma como os temas relacionados ao meio ambiente aparece e o sentido que lhe pretende ser dado, se é uma denúncia, informação ou um pano de fundo.

Quanto ao uso do cinema e do cinema ambiental em prol da educação ambiental, destaca Napolitano (2013) que essa metodologia pode ajudar a instituição de ensino a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Nesse sentido, salienta Ferro (1992)

Para atingir os fins educativos, o filme "tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio". Dado o caráter militante da Educação Ambiental, poderia ser algo bastante apropriado, pois o filme poderia apresentar "o avesso de uma sociedade, seus lapsos.

Contudo, para que essa educação ambiental seja considerada crítica é necessário que esta dialogue com as problemáticas do contexto social, mostrando os comportamentos e ações que precisam ser abordadas de forma continua para que haja sensibilização (SILVA; FERRER; SANTOS,2021).

Para que essa sensibilização aconteça de forma dinâmica, porém pontual, é necessário que o cinema seja introduzido como uma prática metodológica dentro da educação ambiental trazendo uma proposta de mudança nas atitudes e valores diante do meio ambiente a partir do efeito positivo do cinema na aquisição do conhecimento (SILVA; FERRER; SANTOS,2021).

Destaca Silva, Ferrer, Santos (2021):

O cinema, por ser um elemento que atua na formação de cultura da sociedade não pode e nem deve ser posto de lado no âmbito educacional, tendo potencial para ser impregnado nas práticas educativas que possibilitem novos caminhos. Desse modo, o

recurso cinema, que aqui não se apraz somente a filmes –mas inclui também séries, longas e curtas metragens, animações e etc, passa de condição ilustrativa para centro de práticas pedagógicas.

Nessa toada, os filmes deixaram de ser considerados apenas imagens, portanto usar o cinema como um método educativo se tornou um requisito imprescindível para aqueles educadores que desejem se libertar das práticas pedagógicas antigas (FELIPE, 2002). Já Tardif (2011) afirma que é fundamental romper com o modelo de racionalidade técnica, que prioriza o conhecer e não uma dinamiza de aprender a fazer e conhecer fazendo.

Delizoicov e Delizoicov (2014) salientam que se faz necessário o reconhecimento dos méritos dessas iniciativas bem como conhecer a maneira como elas tem acontecido pois isso pode contribuir de forma significativa para o processo que tem por objetivo promover educação ambiental critico-transformadora.

A conscientização crítica não se limita ao caráter subjetivo, mas envolve o preparo dos seres humanos para a luta e ação contra as adversidades que dificultam sua humanização (FREIRE, 2013). Salienta-se que a conscientização, sob a ótica freiriana, é entendido como um processo de cretinização da relação consciência-mundo, sendo inclusive condição para que o indivíduo se comprometa frente ao contexto histórico-social (FREITAS,2010).

Ainda sob o viés da educação ambiental critica, Loureiro (2004) destaca:

(...) a conscientização exige uma dinâmica de desvelamento da realidade, atuação participativa e dialógica frente à superação das relações de dominação e opressão entre ser humano e o ser humano-natureza, não devendo estar pautada apenas na condição de refletir e pensar acerca da condição de existência sem promover o agir.

E Delizoicov e Delizoicov (2014):

Outro ponto da pedagogia crítica de Freire que fornece contribuições para a EAC diz respeito aos temas geradores, dado que estes possuem potencial reflexivo e problematizador e podem ser uma alternativa para a análise dos problemas socioambientais contidos nas contradições, na estrutura e organização social, como também para instituir ações político-pedagógicas, mobilizar compreensões e desenvolver ações.

Sobre tema gerador é lugar epistemológico-pedagógico-político (PASSOS, 2010) afirmam Arrais e Bizerril (2020) em consonância com Freire (2013):

A apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência em relação às situações presentes, existenciais e concretas, em que vivem os seres humanos, é iniciada no exercício do diálogo e da conscientização. Desse modo, a intenção não é determinar

ou impor uma visão de mundo, mas oportunizar o diálogo entre as diferentes concepções e olhares dos envolvidos em relação às contradições e situações existentes. Com isso, os sujeitos não podem ser tratados como se fossem seres programados e acabados e torna-se relevante investigar (...) “o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores.

Por fim, é possível perceber que o uso do cinema ambiental na educação ambiental crítica baseada na perspectiva de freiriana é um instrumento metodológico que busca uma educação que escuta e valoriza o saber do outro, a construção de uma consciência crítica em relação aos ambientes, de forma que o sujeito compreenda que os seres humanos e a natureza são indissociáveis, permitindo ainda que o indivíduo observe e identifique a realidade – e de seus problemas – ao redor bem como reveja sua postura socioambiental.

CAPÍTULO 02 - ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 - PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL

As questões ambientais levaram um longo período para obterem, dentro do cenário mundial, visibilidade, uma vez que era considerado um tema com menos relevância diante dos demais problemas como os culturais, sociais e econômicos (RUFINO; CRISPIM, 2015).

Nesse sentido, Dias (2013) destaca que o relacionamento do homem com a natureza possui uma origem peculiar, íntima, natural e particular, pois desde os primórdios da humanidade, o ser humano é totalmente dependente dela para sua própria existência, seja da terra para se alimentar ou dos rios para obter água.

Destaca Baltazar (2019) que:

Essa realidade teria induzido, num primeiro momento, a um modelo de relação com a natureza limitado à tomada de decisões por motivo de sobrevivência ou obtenção de algum recurso específico e imediato. Numa perspectiva dual, sob a ilusão de uma disponibilidade plena, não havia propriamente preocupação de ordem moral ou ética (valorativa) na interação com o meio ambiente. A escavação de uma rocha para formar abrigo, o corte de árvores para obtenção de lenha, a coleta de frutos, o plantio de roças etc., não eram condutas merecedoras de maior reflexão do que a necessária para se descobrir a forma mais eficiente de realizá-las: com menor esforço, no menor tempo, pelo menor custo.

Figueiró (2020) ressalta que é possível observar que a crise ambiental começou a emergir em meados da década de 60, adentrando o século 21, de forma incontestável, como um fenômeno de nível global. Nesse sentido, afirma Baltazar (2019):

Agora, mais do que preocupações pontuais quanto a interesses, limites ou fundamentos jurídicos da interação com a natureza em certos locais e contextos históricos, nota-se um caráter de sistematização racional e discussão, em âmbito global, desse conhecimento.

Conforme Marques (2015) indicadores advindos das estatísticas ambientais – desmatamento, crise hídrica, climática etc – são dados que expõe uma problemática muito maior e mais profunda, uma vez que possui relação direta com a estrutura do modo de produção.

Nesse sentido, a crise que assola a humanidade é também de origem ética, humanista, de valor cujo impacto se reflete social, econômica e culturalmente

(RUFINO,2015). Brugger (1999) afirma que a crise ambiental atual é muito mais a crise de uma sociedade do que uma crise de gerenciamento da natureza.

A base desse colapso reside na dominação do ser humano sobre a natureza, com destaque para os modos de produção em massa e o consumismo, o crescimento populacional desordenado dos centros urbanos, por fim, resultou na segregação do ser humano da natureza (DIAS, 2013).

Capra (2006) destaca que:

As últimas duas décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta.

Nesse sentido afirma Figueiró (2020) que:

Os axiomas da cultura capitalista, construídos a partir das fundações da modernidade (a racionalidade extrema, o dogma científico, o antropocentrismo, a busca da expansão ilimitada, o culto à objetividade e o reforço da desigualdade como valor humano) têm sido responsáveis por uma sistemática mudança nas estruturas internas em que operamos, distanciando-nos cada vez mais da realidade do mundo.

As mudanças na natureza provocadas pelo homem especialmente a partir do pós-guerra permitiu com que muitos estudiosos afirmassem de forma unânime que estamos em um período geológico chamado de Antropoceno² onde tem prevalecido a ação humana em detrimento das forças geobiofísicas (MATA, 2002).

A base do conceito do antropoceno é o processo de modificação da natureza, e suas variadas conceituações demonstram o constante processo de transformação do meio ambiente que o ser humano promove. O impacto dessas transformações altera o equilíbrio e harmonia do nosso planeta (GUEDES, 2017, p.137).

Gadotti (2000) afirma que o a destruição que o desenvolvimento capitalista gera, colocou o homem numa posição negativa em relação a natureza e isso tem se constituído como principal fator para a escassez dos recursos naturais, nesse sentido,

² O termo antropoceno foi criado em 2022 pelo químico holandês Paul Crutzen, e tem a proposta de abarcar reflexões sobre um novo período da história geológica da Terra, em que as transformações significativas que estão acontecendo no planeta têm sua origem nas ações humanas e tais alterações tem o potencial de alterar profundamente alguns processos naturais pelos próximos milhões de anos.

Figueiró (2020) salienta que mais de um terço da água do planeta e quase 75% (setenta e cinco por cento) da água doce são destinados a produção agrícola ou pecuária.

Nessa toada, destaca Zalasiewicz *et al* (2011):

Os sinais biológicos e químicos deixados por humanos – invisíveis, intangíveis ou em nosso dia-a-dia – podem deixar um sinal mais profundo que as estruturas físicas das grandes cidades do mundo. Assim, a dissolução de CO₂ atmosférico nos oceanos está aumentando sua acidez. Uma queda significativa do pH oceânico já ocorreu e futuras quedas são quase certas. A resposta biológica é complexa, mas estressará muitos animais calcificantes como corais ou plânctons marinhos que formam a base de muitas cadeias alimentares. A acidificação dos oceanos por si só pode mudar substancialmente ecossistemas marinhos ao longo do próximo século, contribuir para diminuição da biodiversidade global e produzir, assim, um evento distinto no registro fóssil futuro.

Nesse sentido Rolston (2003) afirma que os seres humanos são ajudados ou prejudicados pela condição do ambiente em que se encontram e somente aqueles que não acreditam em ética em geral podem questionar existência de uma ética concernente ao meio ambiente.

Destaca ainda:

Uma grande parte do trabalho em ética ambiental pode ser feita dentro do contrato social. A maior parte da política ambiental e desse tipo. Os humanos precisam ser saudáveis. A saúde, porém, não é simplesmente uma questão de biologia, da pele para dentro. A saúde ambiental, da pele para fora, e igualmente importante. É difícil ter uma cultura saudável em um ambiente doente. Mais do que isso, os humanos desejam um ambiente de qualidade, em que usufruam das amenidades da natureza - vida selvagem, flores selvagens, paisagens, lugares solitários - bem como das comodidades- madeira, água, solo, recursos naturais. A manutenção de um meio ambiente saudável e da qualidade do meio ambiente pode certamente ser contada como dever em um contrato social. A ética ambiental, nessa visão, baseia-se no que podemos chamar de um direito humano a natureza (ROLSTON,2003).

A ação humana a nível global tem promovido um aumento na emissão e concentração de gás carbônico na atmosfera, com valores nunca antes registrados no decorrer dos últimos 800 mil anos (ARTAXO, 2014). Esse aumento juntamente com demais fatores - como desmatamento, queimadas por exemplo – contribuiu para modificação no regime de chuvas (NOBRE; SAMPAIO, 2007), o que impacta diretamente o ser humano tanto na questão de saúde – especialmente no aumento de doenças respiratórias - quanto no abastecimento dos centros urbanos - constantes racionamentos de água.

De maneira geral é possível compreender que o impacto que o ser humano tem provocado na natureza é complexo, uma vez que as consequências são sentidas de forma global. Observa-se que os atuais modelos econômicos e produtivos, tem culminado em crises ambientais, políticas e até existenciais, e é nesse cenário caótico e turbulento que a educação ambiental se constitui um relevante instrumento de rompimento dessa trajetória ecocida.

2.2 PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental formal surgiu na segunda metade do século XX com o propósito de se tornar uma estratégia para combater a degradação ambiental. Após a segunda guerra mundial houve uma maior atenção, especialmente nos países desenvolvidos, direcionada aos sinais que uma crise ambiental se aproximava. No período em que a economia se desenvolvia por meio das indústrias especialmente, vários desastres ambientais como derramamentos de petróleo ocorreram, colocando a sociedade em estado de alerta (RAMOS, 1996).

O impacto das ações do homem sobre a natureza gerou uma reação de parte da população. Movimentos contrários a sociedade consumista a época, especialmente integrantes da classe média, começaram a se organizar especialmente ao sentirem as mudanças negativas causadas pelos desastres naturais.

Diegues (1992) afirma que nesse período os movimentos dos trabalhadores, hippies, das mulheres, dos negros, da contracultura, das minorias sociais juntamente com os considerados intelectuais se uniram para delimitar os limites sociais e ambientais do capitalismo industriais. Nesse sentido, o Clube de Roma, criado em abril de 1968 por Aurélio Peccei economista e empresário da FIAT organizou em Roma, na Itália, uma reunião com cientistas, educadores, economistas, dentre outros profissionais de 10 (dez) países diferentes.

O propósito foi debater os dilemas da sociedade, resultando numa organização informal cujos objetivos são a promoção do conhecimento da economia, política, ecologia que compõem o sistema global e auxiliar na promoção de iniciativas e ações em prol da humanidade (MEADOWS, 1972) após a reunião divulgaram um relatório mostrando os impactos que a sociedade industrial estava causando bem como seus efeitos a longo prazo.

A partir daí, a questão ambiental ingressou na pauta dos governantes dos países considerados desenvolvidos naquele período. A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, chamada de Conferência de Estocolmo aconteceu em 1972 na cidade de Estocolmo localizada na Suécia. Le Preste (2005) aponta como 04 (quatro) os principais motivos que fomentaram a realização da conferência supracitada:

- a) O aumento da cooperação científica nos anos 60, da qual decorreram inúmeras preocupações, como as mudanças climáticas e os problemas de quantidade e qualidade das águas disponíveis;
- b) O aumento da publicidade dos problemas ambientais, causados especialmente pela ocorrência de certas catástrofes, eis que seus efeitos foram visíveis (o desaparecimento de territórios selvagens, a modificação das paisagens e acidentes como as marés negras são exemplos de eventos que mobilizaram o público);
- c) O crescimento econômico acelerado, gerador de uma profunda transformação das sociedades e de seus modos de vida, especialmente pelo êxodo rural e de regulamentações criadas e introduzidas sem preocupação suficiente com suas consequências em longo prazo;
- d) Inúmeros outros problemas, identificados no fim dos anos 1960 por cientistas e pelo governo sueco, considerados de maior importância, afinal, não podia ser resolvidos de outra forma que não a cooperação internacional. São exemplos destes problemas as chuvas ácidas, a poluição do Mar Báltico, a acumulação de metais pesados e de pesticidas que impregnavam peixes e aves.

Como resultado, a Conferência de Estocolmo reconheceu a questão do problema ambiental e a necessidade de tomada de providências, nessa senda elaborou-se a Declaração de Estocolmo cujo objetivo foi estabelecer as responsabilidades e deveres e direcionar as políticas futuras sobre o meio ambiente fundamentadas no Plano de Ação para o Meio Ambiente constituído por 109 (cento e nove) recomendações.

Ressalta-se que foi na Conferência de Estocolmo que ocorreu pela primeira vez a menção sobre a importância e necessidade da educação ambiental em nível global, destaca-se o Princípio 19:

Princípio 19 - 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. É igualmente

essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (UNESCO,1972).

Assim, a Educação Ambiental tornou-se uma orientação universal e fundamental, no mesmo instante que vários empecilhos são impostos para efetivação da sua implementação. Criou-se o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) com o objetivo de disseminar informações aos atores envolvidos em questões ambientais.

Uma das metas da Conferência de Estocolmo era a instituição de um programa internacional voltado à educação ambiental a ser desenvolvido de maneira interdisciplinar nas escolas e fora dela, desde o maternal até o ensino superior (RAMOS,1996).

Assim do PNUMA originou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) com a missão de promover a troca de informações a fim de elaborar um material educativo, objetivando a construção de estratégias, de proteção ao meio ambiente, a nível global.

Importante destacar que, quanto à educação ambiental, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é a agencia internacional da ONU (Organização das Nações Unidas) responsável pela divulgação e disseminação dessa “nova educação” (RAMOS,1996).

Nesse momento, a educação ambiental era entendida como uma solução para as questões ambientais, cuja prioridade era “as populações menos privilegiadas” os estudos que ganharam mais destaque foram os que buscavam constatar no comportamento dos sujeitos as causas da destruição do ambiente.

Nogueira (1992), afirma que nesse modelo de estudo cujo foco é a ação do ser indivíduo e não do ser social, é como indicar o remédio incorreto para solucionar o problema, assim com o diagnóstico incorreto as políticas não surtirão os efeitos para qual foram desenvolvidas.

Ressalta ainda, que o entendimento de que a degradação ocorre por ignorância e por isso se justificaria a necessidade de uma educação ambiental é uma exemplificação de política voltada para o meio ambiente que traz em seu cerne um equívoco na compreensão das causas de destruição do meio ambiente (NOGUEIRA, 1992).

Em 1975 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram em Belgrado, na então Iugoslávia, a Conferência de Belgrado, tal conferência resultou na elaboração da “Carta de Belgrado”, onde buscou-se construir uma estrutura global para a educação ambiental.

A carta supra menciona em seu início o crescimento econômico e o desenvolvimento tecnológico como fatores de geração de desigualdade social e as consequências ambientais, tem-se:

Nossa geração tem testemunhado um crescimento econômico e um processo tecnológico sem precedentes, os quais, ao tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas, produziram também sérias consequências ambientais e sociais. As desigualdades entre pobres e ricos nos países, e entre países, estão crescendo e há evidências de crescente deterioração do ambiente físico numa escala mundial. Essas condições, embora primariamente causadas por número pequeno de países, afetam toda humanidade (BRASIL, 1999).

A carta de Belgrado instituiu que a meta fundamental da ação ambiental seria trabalhar para a melhora das relações ecológicas, o que inclui a relação do ser humano com a natureza, bem como promover, a nível mundial, o desenvolvimento de uma sociedade que se preocupe com o meio ambiente, especialmente sua conservação e proteção, e que busque soluções para a problemática do desenvolvimento versus proteção ambiental (BARBIERI; SILVA, 2011).

Nessa conferência, destacou-se a necessidade de um novo conceito de desenvolvimento capaz de erradicar as causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da exploração e da dominação, responsáveis por sérias consequências socioambientais (DIAS, 1998).

Assim, o público-alvo da educação ambiental é a população em geral formada pelos integrantes da educação, seja ela formal ou informal. Aqueles seriam compostos pelos alunos e professores de todas os níveis de educação; estes compreendem os jovens e adultos dos demais segmentos da sociedade, seja da indústria, do comércio, da agropecuária (BARBIERI; SILVA, 2011).

BARBIERI e SILVA (2011) destacam que os objetivos estabelecidos pela Carta de Belgrado quanto a educação ambiental se dividiria em 06 (seis): conscientização, conhecimento, atitudes, habilidades, capacidade de avaliação e participação:

Conscientização: contribuir para que indivíduos e grupos adquiram consciência e sensibilidade em relação ao meio ambiente como um todo e quanto aos problemas relacionados com ele. Conhecimento: propiciar uma compreensão básica sobre o meio ambiente, principalmente quanto às influências do

ser humano e de suas atividades. Atitudes: propiciar a aquisição de valores e motivação para induzir uma participação ativa na proteção ao meio ambiente e na resolução dos problemas ambientais. Habilidades: proporcionar condições para que os indivíduos e grupos sociais adquiram as habilidades necessárias a essa participação ativa. Capacidade de avaliação: estimular a avaliação das providências efetivamente tomadas em relação ao meio ambiente e aos programas de educação ambiental. Participação: contribuir para que os indivíduos e grupos desenvolvam o senso de responsabilidade e de urgência com relação às questões ambientais.

Uma das críticas feitas com relação a Carta de Belgrado foi a visão distante da realidade e a falta de propostas mais palpáveis, concretas. Entretanto, para a Educação Ambiental, ela se constitui um dos documentos mais importantes pois traz em seu bojo conceitos, princípios, orientações voltadas para o desenvolvimento sustentável (BARBIERI; SILVA, 2011).

A Conferencia de Tbilisi, foi realizada na cidade de mesmo nome localizada na antiga União Soviética e é considerada um dos eventos mais importante sobre Educação Ambiental a nível global. Organizada através de uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), foi considerada uma extensão da Conferência de Estocolmo realizada no ano anterior (UNESCO, 1997).

A Conferencia de Tbilisi foi o ponto alto da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). A Declaração resultante dessa Conferência definiu conceito, objetivos, princípios e as estratégias para a efetivação da Educação Ambiental – de forma permanente e voltada para a solução dos problemas e com a ativa participação de todos - no planeta (UNESCO, 1997).

A Declaração supracitada reconheceu a existência dos sistemas de ensino formal e não-formal, definiu abrangência da EA bem como o papel dos meios de comunicação e dos especialistas no assunto:

A educação ambiental **deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis**, no âmbito do **ensino formal e não-formal**. Os **meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa**. Os **especialistas** no assunto, e também aqueles cujas ações e decisões podem repercutir significativamente no meio ambiente, **deverão receber, no decorrer da sua formação, os conhecimentos e atitudes necessários, além de detectarem plenamente o sentido de suas responsabilidades nesse aspecto** (UNESCO, 1997), (Grifo nosso).

Dias (2003) destaca que a Declaração definiu que a EA deve ser uma educação permanente, que seja sensível as mudanças rápidas e constantes do mundo. Tal educação deve preparar o sujeito para compreender as principais problemáticas do mundo de forma a propiciar conhecimentos multidisciplinares com o objetivo de fornecer ferramentas com o intuito de melhoria de vida e proteção ao meio ambiente.

A Conferência trouxe ainda 41 (quarenta e uma) recomendações, enfatizando que a educação ambiental é a peça chave para a equiparação e equilíbrio de riquezas entre as nações, destacando a importância da cooperação internacional em prol do bem comum, salientando que deve haver a mudança na mente e conseqüente no comportamento do indivíduo com o fim de preservar a natureza e refrear a degradação.

Destaca-se que a Recomendação 02 traz em seu bojo que a educação ambiental deveria contribuir para consolidar a paz e desenvolver a compreensão mútua entre os Estados e constituir um verdadeiro instrumento de solidariedade internacional e de eliminação de todas as formas de discriminação racial, política e econômica.

A educação ambiental, segundo a recomendação supra, é um direito, definindo finalidades, os objetivos e os princípios básicos da EA. As finalidades são as seguintes:

- a. Ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais;
- b. Proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente;
- c. Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente.

Dentre as finalidades da Educação Ambiental apontadas na Declaração observa-se o reconhecimento da interdependência, seja ela de cunho social, econômico, político, ecológico, o que traz implícito a questão do senso de comunidade ressaltando a força que uma comunidade tem para participar do processo político que priorize o modelo de desenvolvimento econômico sustentável.

Os objetivos foram divididos em 05 (cinco) categorias: consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação:

- a. Consciência: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem consciência do meio ambiente global e ajudar-lhes a sensibilizarem-se por essas questões;
- b. Conhecimento: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem diversidade de experiências e compreensão fundamental do meio ambiente e dos problemas anexos;
- c. Comportamento: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a comprometerem-se com uma série de valores, e a sentirem interesse e preocupação pelo meio ambiente, motivando-os de tal modo que possam participar ativamente da melhoria e da proteção do meio ambiente;
- d. Habilidades: ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem as habilidades necessárias para determinar e resolver os problemas ambientais;
- e. Participação: proporcionar aos grupos sociais e aos indivíduos a possibilidade de participarem ativamente nas tarefas que têm por objetivo resolver os problemas ambientais.

Os objetivos, conforme afirma Dias (2003), se constituem como um sistema pois cada etapa está conectada com a outra. Quanto aos princípios tem-se 10 (dez) denominados “Princípios básicos”, ou seja, são diretrizes norteadoras especialmente para a educação ambiental:

- a. Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico-cultural, moral e estético);
- b. Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- c. Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada; 3
- d. Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- e. Concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica;
- f. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- g. Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento;
- h. Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;
- i. Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- j. Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais.

Nos princípios supracitados, observa-se que o item “a” traz uma abordagem que considera o meio ambiente de forma integral, ou seja, o ambiente natural ou o

criado pelo homem, o que permite interpretar que a compreensão sobre o meio ambiente se dá de forma holística.

Já o item “b” além do reconhecimento do ensino formal e não formal, salienta que o processo deve ser ininterrupto e permanente. Importante destacar que a interdisciplinaridade ganha destaque no “item c”, ou seja, ganha o status de Princípio – e, portanto, diretriz base - o trabalhar a educação ambiental de forma a abranger vários ramos e tipos do conhecimento, inclusive a sétima arte, ou seja, o cinema.

Em 1987 foi realizada em Moscou, Rússia, a Conferência de Moscou, conhecido também como Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambientais. Com a participação de aproximadamente 300 (trezentos) pesquisadores, estudiosos, profissionais da educação de vários países.

Na Conferência foi debatido sobre a evolução e as dificuldades nesse processo de implementação da Educação Ambiental que foi estabelecido na Conferência de Tbilisi. Foi reconhecida a necessidade da criação de novas estratégias a serem implementadas a longo prazo, nos planos nacional e internacional, resultando em 01 (um) documento, dividido em 02 (duas) partes chamadas de Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação ambiental para o Decênio de 1990 (ASSIS, 1991).

O documento contém um compilado de informações, pesquisas e ideias realizados desde de 1975, traz ainda dados que foram utilizados na elaboração da Estratégia Internacional para promoção e implementação da educação ambiental para a década de 90 (ASSIS, 1991).

Nesse sentido Pedrini (2000), afirma:

A [Educação Ambiental] nesta conferência não governamental reforçou os conceitos consagrados pela de Tbilisi. A [Educação Ambiental] deveria preocupar-se tanto com a promoção da conscientização e transmissão de informações, como com o desenvolvimento de hábitos e habilidades, promoção de valores, estabelecimento de critérios e padrões e orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões. Portanto, objetivar modificações comportamentais nos campos cognitivo e afetivo

Sobre a efetivação das prioridades relativas a Educação Ambiental na década de 90, amplamente debatida na Conferência supracitada, Pedrini (2000) ainda ressaltou:

Desenvolvimento de um modelo curricular. Intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento de currículo. Desenvolvimento de novos recursos instrucionais. Promoção de avaliações de currículos. Capacitar docentes e licenciandos em

Educação Ambiental. Capacitar alunos de cursos profissionalizantes, priorizando o de turismo pela sua característica internacional. Melhorar a qualidade das mensagens ambientais veiculadas pela mídia ao grande público. Criar um banco de programas audiovisuais. Desenvolver museus interativos. Capacitar especialistas ambientais através de pesquisa. Utilizar unidades de conservação ambiental na capacitação regional de especialistas. Promover a consultoria interinstitucional em âmbito internacional. Informar sobre a legislação.

A partir da Conferência de Moscou, observou-se a necessidade de clarificar e estender o conceito de meio ambiente, assim a compreensão dos problemas ambientais seria ampliada sendo possível relacioná-los com os modos de vida e consumo da sociedade.

A Conferência ECO-92 ou Rio-92 foi a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento a ser realizada na cidade do Rio de Janeiro em junho de 1992. Também chamada de Cúpula da Terra, contou com a presença de, aproximadamente, 178 (cento e setenta e oito) chefes de Estados com o intuito de realizar um debate de âmbito global sobre a temática de desenvolvimento sustentável, um conceito novo à época.

Foi considerada uma celebração da Conferência de Estocolmo realizada em 1972 na Suécia. Um dos objetivos principais foi firmar acordos, traçar estratégias a nível global (RAMOS, 1996) de forma a alcançar o desenvolvimento de forma sustentável, ou seja, preservando os recursos naturais. Essa Conferência evidenciou as diferenças de interesse existentes entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos.

Nesse sentido, Ramos (1996) afirma:

Na Conferência do Rio, toma-se como ponto de partida a desigualdade que se agiganta no mundo atual, e que traz como consequência o agravamento da pobreza, das doenças, do analfabetismo e a contínua pauperização dos recursos naturais dos quais dependem o bem estar da humanidade.

Este encontro resultou na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e na chamada “Agenda 21”, documento onde foi estabelecido algumas políticas e ações cujo objetivo era propor aos países práticas e técnicas de desenvolvimento sustentável (IGNACIO, 2020).

A diferença de interesse, influência política e poder econômico são reconhecidos no “Princípio 07” da Declaração supra que, em suma, afirma que todos possuem responsabilidades comuns, porém diferenciadas:

Princípio 7: Os Estados deverão cooperar com o espírito de solidariedade mundial para conservar, proteger e restabelecer a saúde e a integridade do ecossistema da Terra. Tendo em vista que tenham contribuído notadamente para a degradação do ambiente mundial, os Estados têm responsabilidades comuns, mas diferenciadas. Os países desenvolvidos reconhecem a responsabilidade que lhes cabe na busca internacional do desenvolvimento sustentável, em vista das pressões que suas sociedades exercem sobre o meio ambiente mundial e das tecnologias e dos recursos financeiros de que dispõem.

A Agenda 21 assinada em 14 de junho de 1992, foi definida como uma agenda de planejamento participativo que visa o desenvolvimento sustentável, o Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2021) a conceitua:

(...) é um plano de ação para ser adotado global, nacional e localmente por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente. Constitui-se na mais abrangente tentativa já realizada de orientar para um novo padrão de desenvolvimento para o século XXI, cujo alicerce é a sinergia da sustentabilidade ambiental, social e econômica, perpassando em todas as suas ações propostas.

Importante ressaltar que referida Agenda é um documento norteador, que não se limitou apenas aos problemas ligados aos danos ao meio ambiente, tendo também foco no fomento ao desenvolvimento sustentável e à qualidade de vida dos povos em diferentes países. Quanto à Educação Ambiental, ela foi contemplada no capítulo 36 da Agenda.

No capítulo supra, observa-se que houve o desenvolvimento da EA sob 03 (três) aspectos: primeiro aconteceu uma reorientação da educação ambiental, agora ela enfocava o desenvolvimento sustentável; segundo o aumento da consciência popular e o terceiro um estímulo a capacitação.

Quanto a Educação Ambiental, o item “A” denominado “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável” traz orientações:

O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e o treinamento devem ser reconhecidos como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o

desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação (UNESCO, 1992).

Observa-se que também há o reconhecimento do ensino formal e não formal bem como da necessidade da promoção de treinamento como etapa do processo pelo qual a sociedade tem a oportunidade de desenvolver todo o potencial que detém. Reconhece ainda que o ensino possui importância fundamental na promoção do desenvolvimento sustentável.

Afirma também que a Educação é fundamental no processo de despertar e conscientização quanto à Educação Ambiental, ressaltando que o ensino, para ser eficaz, deve ser multidisciplinar, devendo abordar a dinâmica dos meios físicos/biológicos, do socioeconômico e do desenvolvimento humano, podendo ser incluso neste último o espiritual.

Quanto aos objetivos, destaca-se a preocupação com a educação explicitado no item “a” cujo intuito é assegurar o acesso universal ao ensino básico, conseguir, por meio de ensino formal e informal, que pelo menos 80 por cento das meninas e 80 por cento dos meninos em idade escolar terminem a escola primária (BRASIL, 2021).

O item “c” traz expressamente importantes contribuições para a Educação Ambiental destacando que acesso à educação ambiental deve ser vinculado:

(c) Lutar para facilitar o acesso à educação sobre meio ambiente e desenvolvimento, vinculada à educação social, desde a idade escolar primária até a idade adulta em todos os grupos da população.

No item 36.5 da referida Agenda é reconhecida a autonomia dos países quanto ao estabelecimento das prioridades e do prazo para realizar de acordo com as necessidades, as propostas e programas, sugerindo a implementação conforme a necessidade, políticas, programas, a EA é tratada especificamente no item “b”:

(b) Os Governos devem procurar atualizar ou preparar estratégias destinadas a integrar meio ambiente e desenvolvimento como tema interdisciplinar ao ensino de todos os níveis nos próximos três anos. Isso deve ser feito em cooperação com todos os setores da sociedade. Nas estratégias devem-se formular políticas e atividades e identificar necessidades, custos, meios e cronogramas para sua implementação, avaliação e revisão. Deve-se empreender uma revisão exaustiva dos currículos para assegurar uma abordagem multidisciplinar, que abarque as questões de meio ambiente e

desenvolvimento e seus aspectos e vínculos socioculturais e demográficos. Deve-se respeitar devidamente as necessidades definidas pela comunidade e os diversos sistemas de conhecimentos, inclusive a ciência e a sensibilidade cultural e social.

Observa-se que a Agenda estabeleceu que as questões sobre o desenvolvimento e meio ambiente devem ser tratadas de forma interdisciplinar na seara educacional e toda a sociedade deve ser envolvida nesse processo. Quanto as políticas públicas voltadas a educação ambiental estas devem ser formuladas respeitando-se as estratégias, recursos e os diversos sistemas de conhecimento, ou seja, reafirma e valoriza a importância do conhecimento/ensino não formal.

A Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, também chamada de Conferência de Tessalônica, foi realizada pela UNESCO entre os dias 08 e 12 de dezembro de 1997 na cidade de Tessalônica, Grécia, contando com a presença de representantes de 83 (oitenta e três) países.

Como nas demais Conferências, elaborou-se um documento chamado de “Declaração de Tessalônica” que ressaltou o pouco avanço ocorrido na preservação do meio ambiente e na busca pela sustentabilidade nesses 05 (cinco) anos após a realização da ECO-92 realizada na cidade do Rio de Janeiro, nos termos dos itens 02 e 03 (DIAS, 2004):

Item 02 - As recomendações e planos de ação da Conferência de Belgrado em Educação Ambiental (1975), da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977), da Conferência de Educação Ambiental e Treinamento de Moscou (1987) e do Congresso Mundial de Educação e Comunicação sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizado em Toronto (Canadá, 1992) **ainda são válidos e não foram totalmente explorados**. Item 03 - **Ocorreu um insuficiente progresso nos cinco anos após a Conferência do Rio, como foi reconhecida pela comunidade internacional** (Grifo nosso).

Esta Conferência ressaltou a importância da educação ambiental salientando que os preceitos basilares devem ser pautados pela ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade dos povos, e mobilização e construção de fundos de financiamento.

A Declaração menciona ainda que a educação é um mecanismo indispensável que possibilita aos homens e mulheres a capacidade de gerir as próprias vidas, e efetivarem sua responsabilidade pessoal por meio de uma vida sem restrições seja de cunho geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero (UNESCO, 1997).

Salienta ainda sobre a necessidade de reorientação da educação, nos termos do item 10 (UNESCO, 1997):

Item 10 - A reorientação da educação como um todo em direção a sustentabilidade envolve todos os níveis de educação formal, não formal e informal, em todas as nações. O conceito de sustentabilidade não se restringe ao ambiente físico, mas também abrange as questões da pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Sustentabilidade é, enfim, um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados.

Nesse sentido, o item 12 (UNESCO, 1997) reitera a importância da multidisciplinariedade ao ressaltar que todas as áreas temáticas devem ser envolvidas no contínuo processo de educação:

Item 12 - Todas as áreas temáticas, inclusive as ciências humanas e sociais, devem incluir as questões relacionadas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. Para tanto, referir-se a sustentabilidade requer um direcionamento interdisciplinar e holístico que reúna diferentes disciplinas e instituições, ao mesmo tempo em que respeita suas distintas identidades.

Assim, a Declaração de Tessalônica ficou conhecida como um marco para o desenvolvimento sustentável em âmbito global, inclusive reafirmando e fortalecendo o papel das Organizações Não Governamentais (ONG) ressaltando que dentre suas funções está a mobilização da sociedade em prol das questões ambientais, devendo para isso, receberem suporte institucional e financeiro.

Por fim, destaca ainda a importância de fortalecer e reorientar os programas de treinamento e capacitação de professores apoiando as práticas inovadoras, salientando novamente que se deve apoiar a pesquisa de novas metodologias de ensino que envolvam as várias disciplinas, ou seja, que privilegie a interdisciplinaridade (UNESCO, 1997).

Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul, entre os dias 02 a 04 de setembro de 2002 e contou com presença 60 (sessenta) mil pessoas de 189 (cento e oitenta e nove) países incluso chefes de Estado, líderes de organizações não governamentais, empresas etc (LAGO, 2006).

Ficou conhecida como Cúpula Mundial sobre o desenvolvimento sustentável e também como RIO+10, uma vez que ocorreu 10 (dez) anos após a Rio 92, conferência realizada na cidade do Rio de Janeiro.

Na Rio+10 foi realizado o balanço da implementação das medidas contidas nas Declarações das conferências anteriores, em especial as propostas da Agenda 21 em relação a promoção da justiça social, da solidariedade entre os povos e a proteção das comunidades tradicionais (AGUIRRE; LEMOS, 2022).

Quanto ao debate sobre a preservação ambiental, a Cúpula foi a conferência que em houve um menor número de compromissos estabelecidos, se comparado as duas conferências ocorridas anteriormente, contudo alguns aspectos (LORENZETTI; CARRION, 2012). Na Rio +10 elaborou-se dois documentos: a Declaração de Joanesburgo e o Plano de Implementação.

Em contrapartida, a Conferência de Joanesburgo promoveu um amplo debate sobre as metas o uso de energias renováveis, tendo o Brasil papel de destaque, conforme Lucon e Coelho (LUCON; COELHO, 2002):

A proposta brasileira sobre metas de energia renovável foi o iniciador desse processo. Concebida pelo prof. José Goldenberg e amparada por estudos especializados do Brasil e do exterior, mostrou-se surpreendente pela simplicidade e, ao mesmo tempo, pela abrangência de seus efeitos. Por meio do estabelecimento de uma meta global de aumento para dez por cento de participação das energias renováveis na matriz global, possibilitaria além de mitigar os efeitos causadores das mudanças climáticas globais, aliviar os problemas locais e transfronteiriços de poluição atmosférica pela gradual substituição dos combustíveis fósseis.

Quanto a Educação Ambiental na Cúpula de Joanesburgo, afirma Almeida (2020):

Nessa conferência, a Educação Ambiental foi espaço educativo para discutir temas como: as mudanças climáticas e as transformações no meio ambiente, emigrações em razão do caos climático e a crise ambiental. A ONU teve e têm seu papel de importância com relação à causa da Educação Ambiental, pois, em seu maior esforço teve a iniciativa de implementar a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014) na qual os países iriam destacar através da Educação Ambiental projetos de cunho social, cultural, histórico e econômicos permeados por essa lógica para “enfrentamento da problemática socioambiental, na medida em que reforça mundialmente a sustentabilidade a partir da Educação” e também “potencializa as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes, além de multiplicar as oportunidades inovadoras.

Ainda que o avanço apresentado na Rio+10 tenha sido menor que os das conferências anteriores, a Cúpula reitera os princípios e compromissos firmados na Conferência Rio+92, além de ressaltar a importância do envolvimento da sociedade civil nas questões ambientais.

Assim, entendemos que as Conferências são de extrema relevância e desempenham/ desempenham um papel fundamental na construção de políticas ambientais a nível global, seja pela sua dinâmica de reunir líderes de diversos países para debaterem as questões ambientais e propor soluções e acordos, seja por resultar em declarações nas quais cada governo assume compromissos - como diminuir a emissão de gás carbônico -, tais documentos norteiam a formulação de normativos e de políticas públicas ambientais nos respectivos países que as ratificam.

2.3 NORMATIVAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental surgiu na legislação brasileira a primeira vez com a criação, por meio do Decreto nº 73030 de 30 de outubro de 1973 (BRASIL, 1973), no âmbito do Ministério do Interior, da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA, cujo artigo 4º, previa dentre as competências, a promoção em escala nacional de conhecimento a educação do povo brasileiro para uso adequado dos recursos:

Artigo 4º. À SEMA compete acompanhar as transformações do ambiente através de técnicas de:

i) **promover**, intensamente, através de programas **em escala nacional**, o esclarecimento e **a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais**, tendo em vista **a conservação do meio ambiente** (grifo nosso).

Com o advento da Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e outras providências trouxe em seu artigo 2º, inciso X, a promoção da educação ambiental como uma necessidade (BRASIL, 1981):

Art 2º - A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

X - **Educação ambiental a todos os níveis de ensino**, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (grifo nosso).

Salienta-se que o artigo supra traz a educação ambiental como um princípio basilar na Política Nacional do Meio Ambiente. Contudo a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 valorizou e elevou ainda mais o direito a educação ambiental (LIPAI; LAYRARGUES, PEDRO, 2007), nos termos do artigo 225, §1º, inciso VI (BRASIL, 1988):

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

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

VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (grifo nosso).

Destaca Peres e Gon (2015) que na década de 90 as atenções estavam voltadas para os problemas ambientais de nível global e nas questões do desenvolvimento sustentável que sido debatidos na Eco-92. Quatro anos depois – em 20 de dezembro de 1996 - foi criada a Lei Federal n. 9394 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei supra disciplina e organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece competências, contudo nota-se que há pouca referência a educação ambiental, sendo realizada no artigo 26 § 1º e artigo 32, inciso II, respectivamente:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º **Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente,** o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural** e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (grifo nosso) (BRASIL, 1996).

Art. 32. **O ensino fundamental obrigatório**, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo 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 (grifo nosso).

Contudo a definição de educação ambiental ocorreu com o advento da Lei Federal nº 9.795/99, criada em 27 de abril de 1999, que dispôs sobre a educação ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e outras providências (PERES; GON, 2015). Trouxe em seu artigo 1º:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Destaca-se que a Lei 9795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispôs especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Em seu artigo, 1º dispõe:

Art. 1o - A **Política Nacional de Educação Ambiental** será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas **instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino**, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade. (BRASIL, 2002), (grifo nosso).

Quanto aos instrumentos legais de âmbito nacional, de acordo com Loureiro (2004) foi a partir do artigo 225, §1º da Constituição Federal de 1988, que a educação ambiental alcançou status uma vez que o artigo supra a traz como direito de todos e dever do poder público se consolidando na Lei Federal 9795/99, que definiu a Política Nacional de Educação Ambiental, salienta que tais normativas asseguraram ainda o caráter essencial da transversalidade à educação ambiental.

Tem-se ainda a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, advinda do Ministério da Educação que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, trazendo importantes preceitos a serem observados, destacando-se os artigos, 2º ao 6º:

Art. 2º A Educação Ambiental é **uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social**, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua **relação com a natureza e com os outros seres humanos**, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de **ética ambiental**.

Art. 3º **A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais**, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º **A Educação Ambiental é construída** com responsabilidade cidadã, **na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza**.

Art. 5º **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.

Art. 6º **A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo**, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito

presente na prática pedagógica das instituições de ensino (grifo nosso).

Inferese dos artigos supra que a educação ambiental é considerada uma dimensão da educação, que deve fomentar a construção da ética ambiental. Dentre seus objetivos está a construção de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e valores sociais.

Tem-se ainda que a educação ambiental deve ser construída baseada na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, ressalta-se que a educação ambiental não é atividade neutra uma vez que valores, visões de mundo e interesses devem ser colocados em prática de forma articulada e interdependente

O artigo 6 ressalta que a educação ambiental deve ter uma abordagem que supere a visão despolitizada, acrítica e ingênua que ainda se encontra presente na prática pedagógica das instituições de ensino de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Em âmbito estadual, tem-se a Lei nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental por meio da Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar (SEMAGRO) e a Secretaria de Estado de Educação (SED) (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A Lei supra dispõe de 20 (vinte) artigos que disciplinam a educação ambiental no estado de Mato Grosso do Sul. Importante ressaltar que referido estado conta com a segunda maior população indígena do país contando com 189 (cento e oitenta e nove) localidades indígenas divididas em terras indígenas agrupamentos indígenas e locais com população indígena dispersa, além de 22 (vinte e duas) comunidades quilombolas (DIACOPULOS; COSTA, 2021).

Nesse sentido, importante destacar que a Lei nº 5.287/18 reforça a complementaridade e a importância da educação ambiental formal e não formal, ficando clarividente nos artigos 3º e 5º, respectivamente:

Art. 3º A educação ambiental formal, respeitada a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, é aquela desenvolvida como uma prática educativa e interdisciplinar, contínua e permanente, no âmbito dos currículos das instituições educacionais públicas e privadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, englobando todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino

Art. 5º A educação ambiental não formal são as ações e as práticas educativas voltadas à sensibilização, mobilização e à formação da coletividade acerca das questões socioambientais,

visando à sua participação e conscientização na defesa, na proteção do meio ambiente e na melhoria da qualidade de vida.

Importante salientar que a Política Estadual de Educação Ambiental é definida como um conjunto de princípios, instrumentos de ação e diretrizes cujo objetivo é a viabilização dos processos de gestão ambiental com ética e formação de cidadania, nos termos do artigo 7º (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

No âmbito do município de Dourados/MS tem-se em vigor a Lei Complementar n º 440 de 22 de agosto de 2022 que estabelece a Política Municipal de Meio Ambiente do Município de Dourados, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, o Sistema Municipal de Meio Ambiente e o Fundo Municipal de Meio Ambiente e dá outras providências.

O artigo 2º, IX, da normativa supra assevera como princípio da Política Municipal de Meio Ambiente uma educação ambiental como base transformadora e mobilizadora da sociedade, contudo a educação ambiental é disciplinada pelos artigos 47, 48, 49 e 50 do capítulo V da referida lei.

Quanto ao conceito, tem-se o artigo 47:

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação municipal, sendo considerada um instrumento indispensável para a implementação dos objetivos da Política Municipal de Meio Ambiente estabelecida nesta Lei, devendo permear todas as ações do IMAM e do Executivo Municipal.

Depreende-se que a educação ambiental em nível municipal é compreendida como uma prática essencial e permanente da educação municipal sendo um instrumento indispensável para a implementação dos objetivos da Política Municipal. O Artigo 48 disciplina e delimita a competência do Poder Executivo Municipal no que tange a educação ambiental:

Art.48 - Compete ao Poder Executivo Municipal a promoção da educação ambiental, em todos os níveis de sua atuação, e a conscientização da sociedade para a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente, assegurando o caráter interinstitucional e multidisciplinar das ações desenvolvidas.

Extrai-se do artigo supra que a educação ambiental deve ser promovida pelo poder executivo, em todos os níveis de sua atuação, objetivando principalmente que a sociedade se conscientize sobre temas como preservação, conservação e recuperação do meio ambiente, assegurando o caráter interinstitucional e multidisciplinar das ações desenvolvidas (DOURADOS, 2022).

Referida Lei traz em seu artigo 49 que a educação ambiental será promovida para toda a sociedade, e em especial a alguns setores, destacando no inciso I que nas escolas municipais ela deve ser promovida em todas as áreas do saber em consonância com os currículos elaborados pela Secretaria Municipal da Educação:

Art 49 - A Educação Ambiental será promovida para toda a comunidade, e em especial:

I. Na rede municipal de ensino, em todas as áreas de conhecimento e no decorrer de todo o processo educativo, devendo conformar com os currículos e programas elaborados pela Secretaria Municipal da Educação (DOURADOS, 2022).

Os demais incisos do artigo supra ressaltam que a promoção da educação ambiental deve ser promovida em outras instituições como segmentos da sociedade civil organizada, entidades e associações ambientalistas bem como em conjunto com as prefeituras vizinhas.

Quanto aos artigos do capítulo V, que disciplinam a educação ambiental no município, tem-se o artigo 50:

Art. 50 - O Executivo Municipal implantará o Programa Municipal de Educação Ambiental para a promoção e fortalecimento do conhecimento, do exercício da cidadania e de atitudes necessárias à preservação e conservação ambiental e da melhoria da qualidade de vida.

Parágrafo único. O Programa Municipal de Educação Ambiental deverá estar de acordo com a legislação Federal e Estadual, aplicáveis à matéria (DOURADOS, 2022).

O artigo supra atribui ao executivo municipal a implementação do Programa Municipal de Educação Ambiental reforçando que as metas são a promoção e fortalecimento do conhecimento e do exercício da cidadania, que resultem principalmente na preservação, conservação e melhoria da qualidade de vida dos habitantes do município.

CAPÍTULO 03 - OS EDUCADORES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS

Este capítulo destina-se a escrever o caminho metodológico trilhado para o desenvolvimento da pesquisa, a qual pretendeu identificar e analisar o uso do cinema como instrumento de educação ambiental crítica nas escolas municipais de Dourados/MS, a partir da fala dos educadores.

Salientamos que um dos maiores desafios enfrentados foi a realização da presente pesquisa durante o período de vigência da Pandemia do SARS-Cov ou “Covid – 19”. Destacamos ainda que, com base nas orientações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) entendemos ser pertinente a adoção da terminologia “educadores” no presente trabalho.

3.1 UNIVERSO DA PESQUISA: ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS/MS

O presente trabalho foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa, que foi a escolhida como mais pertinente para os objetivos pretendidos. Nesse sentido Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (...) do ponto e vista metodológicos, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.

Afirma Rampazzo (2002) que a pesquisa qualitativo-descritiva tem como característica buscar compreender os fenômenos estudados sob diversas situações e relações da realidade pesquisada sob uma perspectiva multidimensional. Nessa toada destaca Lüdke e André (1986) que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Bogdan e Biklen (1994) salientam que a pesquisa qualitativa, dentre seus objetivos, busca o desenvolvimento, compreensão e descrição da realidade, nessa

categoria de pesquisa uma das técnicas utilizadas é a entrevista. Afirmam ainda que a pesquisa possui 05 (cinco) características principais:

- 1) o ambiente natural é fonte direta para obtenção de dados e o pesquisador é seu principal instrumento;
- 2) a pesquisa é descritiva e os dados obtidos estão em forma de palavras ou imagens e não representados por números;
- 3) o pesquisador dá maior ênfase ao processo do que aos resultados ou produtos;
- 4) ao analisar os dados, o pesquisador tende a seguir um processo indutivo;
- 5) o investigador utiliza aquilo que é mais importante para obtenção de significados essenciais a sua pesquisa, ou seja, “os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

A presente pesquisa foi desenvolvida nas 45 (quarenta e cinco) escolas municipais localizadas na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de verificar o uso do cinema como instrumento de educação ambiental crítica nas escolas.

Quanto a entrevista, técnica de pesquisa utilizada no presente trabalho, salienta Severino (2007):

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitados aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado, (...) o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. As entrevistas estruturadas.

O campo da presente pesquisa é a cidade Dourados, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, com uma população estimada em 261.019 habitantes, figurando na segunda posição no ranking das cidades mais populosas do estado, de acordo com a prévia do censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgada em dezembro de 2022.

A pesquisa foi desenvolvida na urbe supracitada, pois além de ser nosso local de residência, estudo e trabalho, se constitui um universo multicultural, contando com 02 (duas) reservas indígenas e 01 (um) quilombo, ressaltamos ainda que Dourados é uma cidade fronteiriça pois situa-se próximo a fronteira com o Paraguai destacamos também que o município recebe imigrantes e refugiados, principalmente haitianos e venezuelanos.

A ideia de desenvolver a pesquisa nas escolas municipais, que trabalham com alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, surgiu justamente pela

possibilidade de explorar diversas realidades, culturas e regiões e concepções sobre educação ambiental, pois há pelo menos uma escola municipal em cada bairro, com a concordância de minha orientadora.

Iniciamos realizando o levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) das escolas municipais, em seguida separamos as 45 (quarenta e cinco) escolas em 05 (cinco) grupos - verde, azul, amarela, rosa, roxa - os quais denominamos de acordo com a proximidade da minha residência sendo verde mais próximo e roxa mais distante, importante ressaltar que nesse contingente foi contabilizado as escolas dos distritos da cidade. Posteriormente entramos em contato via e-mail com cada escola, apresentando o presente projeto de pesquisa e agendando as entrevistas. Após ausência de retorno dos e-mails e respostas vagas obtidas via telefone, nós nos organizamos e iniciamos as visitas.

3.2 DESCRITIVO DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

O processo de obtenção de dados se deu em 06 (seis) etapas. Como técnica de pesquisa foi escolhida a entrevista semiestruturada, nesse sentido afirma Bardin (2011) que tal técnica possibilita que o pesquisador analise as falas espontâneas, nas quais os entrevistados respondem da forma que se sentem mais confortáveis.

A primeira etapa foi o levantamento das escolas municipais de Dourados/MS; a segunda foi a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada; a terceira entrar em contato com as escolas e agendar as entrevistas, como esta etapa restou infrutífera, no período entre 24 de outubro de 2022 a 28 de novembro de 2022, nos deslocamos para as escolas nas datas informadas, o que se configurou como a quarta etapa, realização das entrevistas, a quinta a transcrição e a sexta e última análise de dados.

Quanto a entrevista, afirma Triviños (1987) que é um dos principais instrumentos para obtenção de dados em determinadas pesquisas qualitativas, assim a entrevista semiestruturada inicia com questões comuns que são pertinentes a investigação e que detém um amplo campo de questionamentos, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.

O roteiro foi elaborado em 03 (três) blocos: o primeiro sobre os dados gerais contendo 14 (quatorze) itens básicos a serem preenchidos, o segundo com 05 (cinco)

perguntas gerais sobre a percepção de educação ambiental do entrevistado e o terceiro com 05 (cinco) questões específicas sobre as práticas ambientais da escola.

Inicialmente almejou-se que os sujeitos da pesquisa fossem os docentes, entretanto em virtude da realidade e da dura dinâmica de trabalho dentro das escolas, os entrevistados foram os diretores, diretores adjuntos e coordenadores.

Importante destacarmos alguns fatos ocorridos nesse processo de realização das entrevistas. No dia 26 de outubro de 2022, me desloquei ao Distrito X, localizado a 30 (trinta) quilômetros de Dourados e não fomos recebidas na escola sob a alegação que não havia ninguém com disponibilidade para nos receber, 30 (trinta) quilômetros na ida mais 30 (trinta) quilômetros na volta para não ser atendida.

Outro ponto que merece destaque são os entraves que surgiam, como no dia 24 de outubro de 2022, o qual nos deslocamos para realizar a entrevista e ao chegar na escola no horário combinado fui informada que os coordenadores e os diretores estavam em reunião e ninguém mais poderia nos receber porque dependiam de autorização do coordenador, o qual estava em reunião.

Contudo, apesar dos desafios enfrentados no desenvolvimento da presente pesquisa, compreendemos que a situação dos educadores das escolas públicas, de maneira geral, não é favorável, sendo o termo “precária” o que mais aproxima da realidade observada. Dentre os desafios enfrentados observamos ainda a falta de infraestrutura, a violência, a sobrecarga de trabalho seja pelas inúmeras políticas públicas que as escolas tem de efetivar, seja pelo recurso humano insuficiente, a desvalorização do professor, defasagem no salário, ausência de salas multimídia, como o caso da escola “X” que foi alvo de furtos e até a data da realização da entrevista os objetos ainda não tinham sido recuperados nem repostos, ou ainda a escola “Y” que na mesma sala funcionava a sala dos professores, a biblioteca, a sala multimídia e a sala de reunião.

A duração das entrevistas variou de 05 (cinco) a 26 (vinte seis) minutos, salientamos que as entrevistas foram realizadas em diversos ambientes como secretaria, sala da coordenação, sala da direção e bibliotecas. Após as entrevistas, conforme orienta Szymanski (2008) foi realizada a transcrição na íntegra com auxílio da Reshape – uma plataforma de transcrição de áudio. Depois das transcrições, cada texto foi revisado 02 (duas) vezes de forma a estar o mais fidedigno possível.

3.3 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento de dados da presente pesquisa foi realizado através de roteiro de entrevista semiestruturada realizadas com coordenadoras, diretoras e professoras. Sobre entrevistas semiestruturadas Minayo (1994) afirma:

As entrevistas semiestruturadas seguem um roteiro mais ou menos dirigido, tendo como ponto de partida as questões fundamentais elaboradas a partir das teorias e hipóteses de interesse da pesquisa, possibilitando a realização de novas perguntas para responder a outras hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos entrevistados.

Sobre análise de dados, afirmam Ludke e André (2014):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...]. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Bardin (2004), como dito anteriormente, estabelece categorias de análise nesse processo de tabulação dos dados. No roteiro de entrevista utilizado no presente trabalho definimos 03 (três) blocos de perguntas: I – Dados Gerais, II – Perguntas Gerais e III – Perguntas Específicas.

Para realizar a análise dos dados obtidos por meio das respostas dos entrevistados estabelecemos categorias: dados pessoais, percepções do entrevistado sobre educação ambiental e práticas de educação ambiental na escola.

Segundo Bardin (2004), utilizamos as 03 (três) fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados. Na fase de pré-análise, escutamos todos os áudios para verificar a qualidade. Na fase de exploração do material transcrevemos na íntegra todos os áudios das entrevistas. Na última fase definimos as categorias de análise de forma a cumprir os objetivos da pesquisa e interpretamos os dados com base no referencial teórico sobre educação ambiental.

3- OS EDUCADORES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS: DADOS, ANÁLISES E PERCEPÇÕES

As entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas com diretoras, diretoras adjuntos, coordenadoras e professoras cujos nomes foram trocados a fim de preservar a identidade dos entrevistados. As etapas para realização das entrevistas

iniciavam na calçada onde o primeiro passo era se identificar para a porteira, em seguida ela nos conduzia para a secretaria.

Chegando, nos apresentávamos novamente, informando o motivo da visita, ao passo que nós éramos prontamente questionadas sobre o “não agendamento”, nesse momento solicitávamos gentilmente que verificasse a caixa de entrada do correio eletrônico e dessa forma encontravam o e-mail que havíamos previamente.

Em seguida, éramos conduzidas a coordenadora e diretora repetia o processo de identificação, explicação do motivo da visita, e solicitava que respondesse a entrevista ou autorizasse uma professora para responder. Nessa etapa os profissionais supracitados concordavam em responder as perguntas.

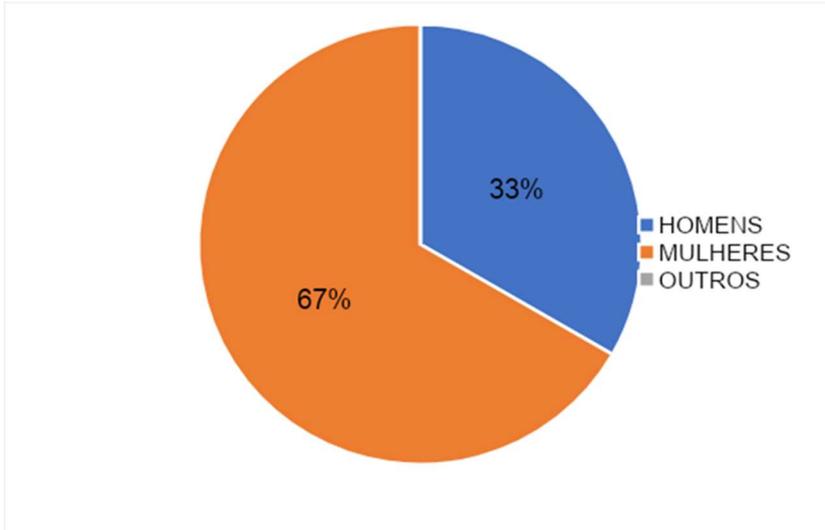
Nesta fase, nós explicávamos o funcionamento e solicitava autorização para gravar a entrevista para realizar posterior transcrição de forma fidedigna e cumprir os objetivos propostos no presente trabalho. Importante ressaltar que, na etapa da secretaria, muitas vezes já éramos dispensadas com justificativas evasivas. Mas, em uma avaliação geral, nessa jornada de coleta de dados ressaltamos aqueles que contribuíram com o presente trabalho aceitando participar das entrevistas.

a) PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O levantamento de dados foi realizado por meio de entrevistas semiestruturada, na qual utilizamos um roteiro guia, com diretores(as), diretores adjuntos, coordenadores(as) e professores da rede de ensino municipal de Dourados/MS.

Ressalta-se que os dados aqui apresentados resultaram do bloco I das entrevistas, que foram realizadas de forma individual, em local escolhido pelos entrevistados e mediante gravação para posterior transcrição.

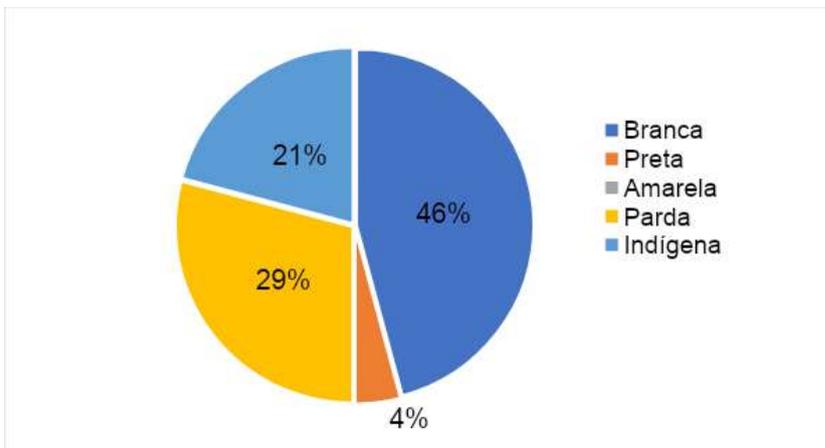
Figura 01 - Gênero das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora

Foram realizadas 24 (vinte e quatro) entrevistas, sendo 23 (vinte e três) gravadas. Desse total 16 (dezesesseis) profissionais da educação eram mulheres e 08 (oito) homens.

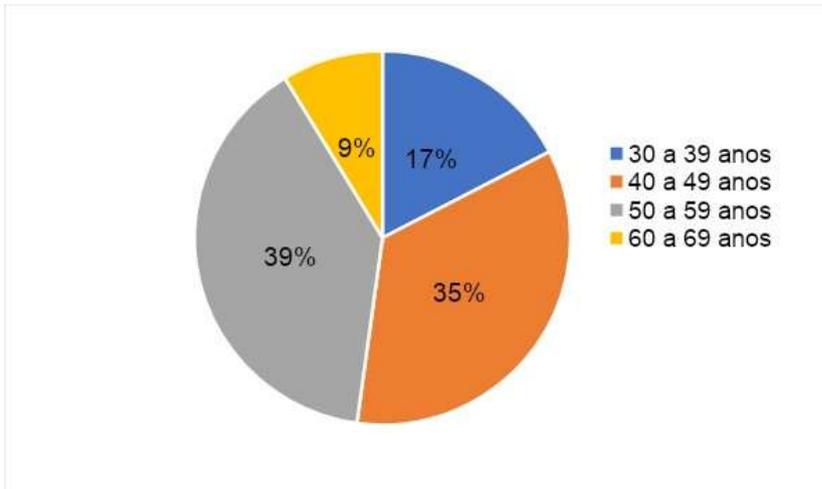
Figura 02 - Identificação racial das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 24 (vinte e quatro) entrevistados, 11 (onze) se declararam brancos, 01 (uma) preta, 07 (sete) pardos e 05 (cinco) indígenas. Importante destacar que além da questão da diversidade de gênero, o presente trabalho também apresenta diversidade racial, o que reflete o multiculturalismo presente na cidade de Dourados/MS.

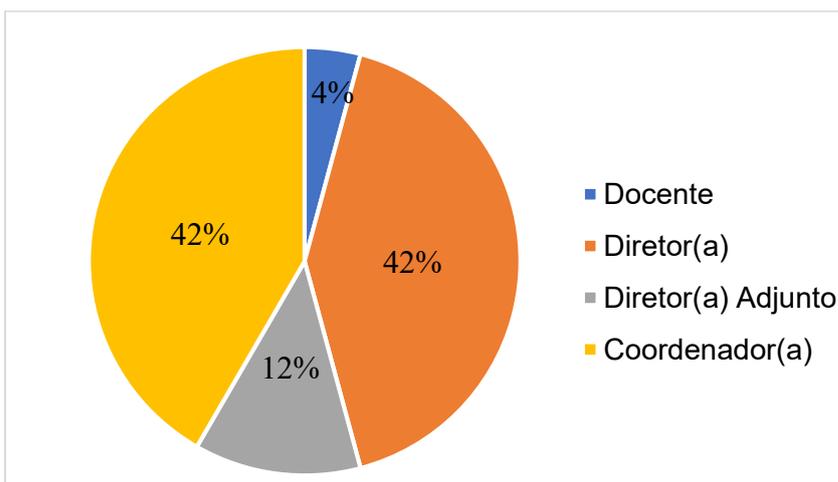
Figura 03- Faixa etária das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao quesito idade, importante ressaltar que uma das entrevistadas não quis informar sua idade. Dos 23 (vinte e três) que responderam 04 (quatro) tem entre 30 (trinta) a 39 (trinta e nove) anos, 08 (oito) possuem entre 40 (quarenta) a 49 (quarenta e nove) anos, 09 (nove) afirmam ter entre 50 (cinquenta) e 59 (cinquenta e nove) anos e por fim 02 (dois) possuem entre 60 (sessenta) e 69 (sessenta e nove) anos).

Figura 04 - Cargos das entrevistadas

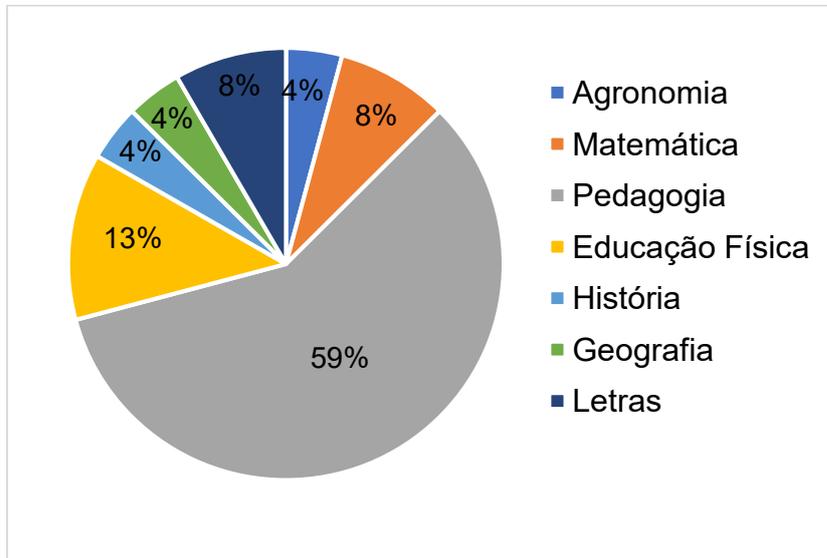


Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao cargo ocupado pelas entrevistadas dos 24 (vinte e quatro) que responderam 01 (um) era professora 10 (dez) diretoras, 03 (três) diretoras adjuntas e 10 (dez) coordenadoras. Considerando as dinâmicas de funcionamento dos

estabelecimentos de ensino, os profissionais que me recebiam, em sua maioria, foram os coordenadores e professores.

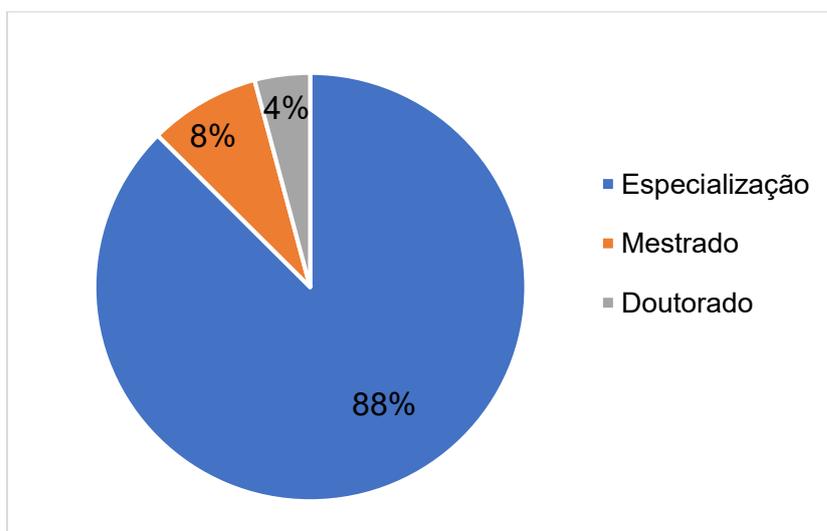
Figura 05 - Formação acadêmica das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora

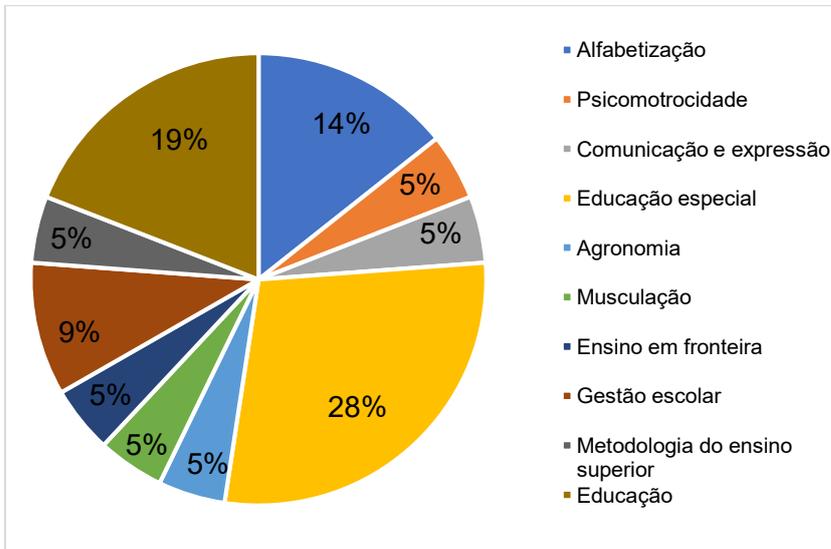
Quanto a formação acadêmica dos 24 (vinte e quatro) entrevistadas tivemos 01 (um) agrônomo, 02 (dois) matemáticos, 14 (quatorze) pedagogos, 03 (três) educadores físicos, 01 (um) historiador, 01 (geógrafo) e 02 (dois) linguistas.

Figura 06 – Níveis de pós-graduação das entrevistadas



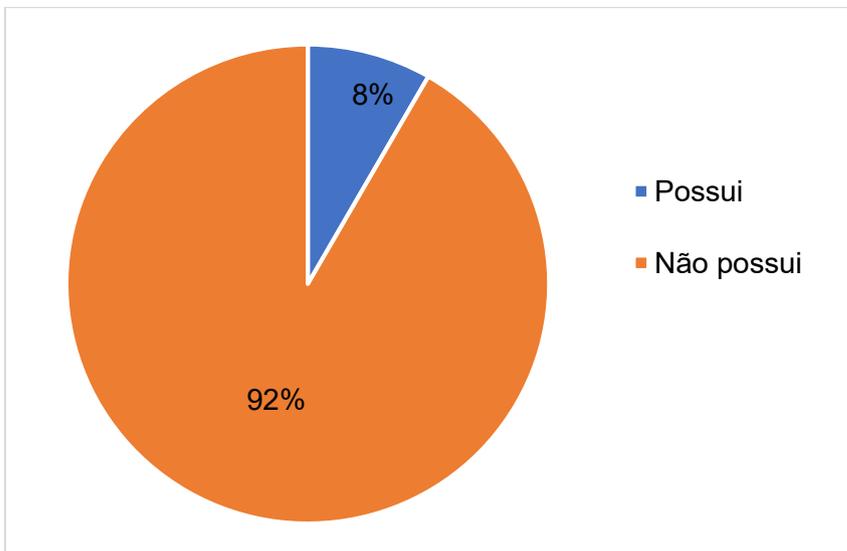
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 07 - Áreas de pós graduação das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 08 – Capacitação em educação ambiental das entrevistadas

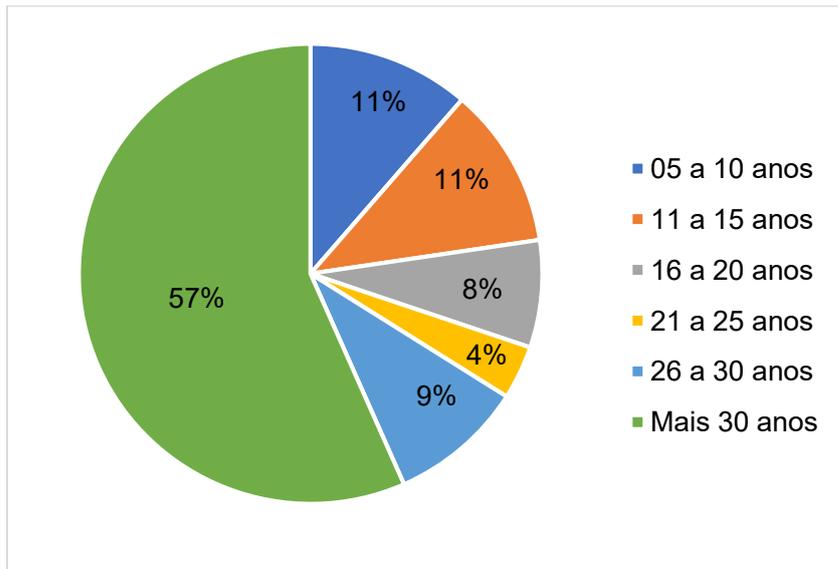


Fonte: Elaborado pela autora

Quando questionados sobre possuir alguma capacitação em educação ambiental dos 24 (vinte e quatro) entrevistadas tivemos apenas 02 (dois) que afirmaram possuir cursos na área enquanto 22 (vinte e dois) afirmaram nunca terem realizado nenhum tipo de curso, oficina, capacitação na área ambiental. Tal situação possui reflexo direto no ensino de educação ambiental nas escolas, uma vez que os

profissionais que, em sua maioria conforme demonstrado no item 4.1.4, ocupam cargos estratégicos dentro das escolas não possuem nenhuma capacitação específica quanto a educação ambiental, o que dificulta o desenvolvimento de estratégias e ações na temática.

Figura 09 – Tempo de docência das entrevistadas



Fonte: Elaborado pela autora

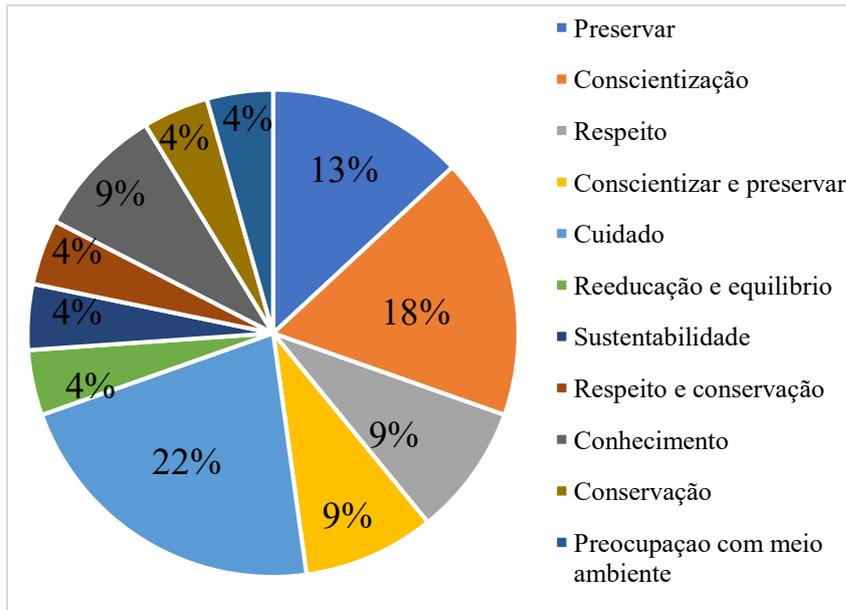
Observa-se que dentro dos aspectos analisados: gênero, identificação racial, faixa etária, cargo, formação acadêmica, tempo de docência, dentre outros os perfis das sujeitas entrevistadas é diverso, propiciando uma análise valiosa a partir dos diferentes perfis do entrevistadas

b) Percepções gerais sobre educação ambiental

Esse item diz respeito aos dados obtidos nas respostas do Bloco II do roteiro de entrevistada semiestruturada utilizada nesse trabalho. Do bloco supra analisaremos 04 (quatro) perguntas, sendo 02 (duas) sobre percepções pessoais (“a” e “e”) e 02 (duas) sobre aspectos práticos (“c” e “d”).

Quanto a concepção/entendimento sobre educação ambiental foi possível identificar 11 (onze) categorias de percepções e compreensão.

Figura 10 – Categoria de concepção sobre educação ambiental



Fonte: Elaborado pela autora

Depreende-se da representação gráfica supra que, dentre as 11 (onze) categorias, as 03 (três) que se destacaram em maior porcentagem - preservar, conscientização e cuidado – serão analisadas.

Quanto as entrevistadas cuja concepção sobre educação ambiental está relacionada com a preservação, destacamos “Entrevistado 01”:

Eu acho que educação ambiental **é preservar o meio ambiente o ambiente que nós vivemos** é a questão de preservação da natureza, de reciclagem (grifo nosso).

É possível observar que a concepção dele está diretamente ligada a preservação de todos os do meio ambiente (natureza) e do ambiente que vivemos, nesse sentido, “Entrevistado 02” ainda complementa, afirmando:

Como eu, assim, nunca estudei sobre, mas eu acho que é um assunto que tem que ser... Tem que ser trabalhado, tem que ser estudado que é muito importante, né? **Por conta da preservação então, temos que preservar, né? O meio ambiente, acho que entra nessa...nessa veia** e...eu penso que seria por aí é preservação, é cuidado, é conhecimento, né? E eu acho que é isso... (grifo nosso).

Quanto a conscientização, destacamos 04 (quatro) percepções dos “Entrevistado 03”, “Entrevistado 04”, “Entrevistado 05”, “Entrevistado 06”, respectivamente:

Boa educação ambiental eu acho que assim é, na verdade, no Brasil na verdade eu acho que **assim falta bastante conscientização quanto a isso né?** É questão também de, não sei se pode envolver também a questão dos lixos ali tal né, essa separação de resíduos. É assim, que não acontece esse

trabalho. Dentro da ideia, da escola eu acho deveria ser mais...Com mais ênfase esse trabalho direcionado. É uma coisa que não é trabalhada, eu acho né, na minha concepção. Que deveria ser mais enfatizado (“Entrevistado 03”) (grifo nosso).

Esse curso que eu fiz, assim eu entendi de uma forma que a escola ela tem que se preocupar em se pronunciar em termos de...as partes da nossa vivência de cada realidade foi o que eu entendi né. Aí foram os outros tópicos que eu entendia **A educação ambiental A escola tem que se responsável de levar de conscientizar as crianças qualquer que seja docente ou discente, as crianças, os funcionários da escola.** (“Entrevistado 04”) (grifo nosso).

“Eu acredito que a educação ambiental é aquela que traz para o aluno a consciência dele como meio ambiente porque ele é parte desse meio ambiente também e tudo que interage com ele A questão da sua interação com o planeta, com o universo, com todos os seus recursos naturais, renováveis e não renováveis.” (Entrevistado 05) (grifo nosso).

“Eu não sou mestre em Educação Ambiental, mas o que nós...O pouco que nós sabemos é tudo que se refere à questão do ambiente. Então, até jogar um papel, cuidar da planta, um olhar específico para a natureza, é uma Educação Ambiental né. Então, ele tem...É muito amplo quando a gente fala sobre Educação Ambiental. Até você olhar para o sol, olhar para o horizonte, é uma referência ambiental. Então, eu vejo que a Educação Ambiental ultrapassa as fronteiras. Ela vai além da imaginação, do que você pensa. Mas o básico, o básico que nós falamos aí é que a Educação Ambiental, hoje, é fundamental para que todos nós, seres humanos, deveríamos entender um pouquinho. Só um pouquinho. Porque se nós deixarmos a natureza de lado, eu acho que a primeira coisa que ia acontecer conosco seria a morte interna, nosso mesmo, porque nós pertencemos a uma cadeia em que tudo se encaixa. Um depende do outro. E a natureza é fundamental em tudo. Tudo, tudo. É a nossa vida. Porque sem essa cadeia da natureza, a gente não sobreviveria. Não sei também até quando, porque com essa visão que o homem está tendo, **não sabemos onde vai para se nós não conscientizarmos essa nova geração que vem vindo.** Seria isso” (“Entrevistado 06”) (grifo nosso).

Nas respostas das entrevistadas supra destacadas fica evidente uma concepção sobre “conscientização” atrelada ao entendimento de que o ser humano faz parte da natureza, e enquanto parte deve compreender qual o seu papel e impacto nessa interação

Na terceira categoria, a educação ambiental foi compreendida como cuidado, segundo “Entrevistado 07”, “Entrevistado 08”, “Entrevistado 09”, “Entrevistado 10”, “Entrevistado 11”, respectivamente:

Para mim, ao meu ver, **a Educação Ambiental é o cuidado que a gente tem, né?** Saber o que é certo e o que é errado para cuidar do ambiente mesmo. É, o que é que a gente pode fazer com o ambiente, endento do que é certo e do que é errado. Do que é permitido e do que é não permitido (“Entrevistado 07”) (grifo nosso).

Eu entendo que seja o cuidado com tudo aquilo que é comum, com o bem comum, com a casa comum, digamos assim, que é todo o ambiente. Então, todo o cuidado que eu devo ter com as plantas, os animais, tudo o que envolve o ambiente, né? (“Entrevistado 08”) (grifo nosso).

Acho que mais é a questão de cuidado com o meio ambiente, que eu entendo. Envolve tudo dentro de uma escola. A minha visão, enquanto essa pergunta (“Entrevistado 09”) (grifo nosso).

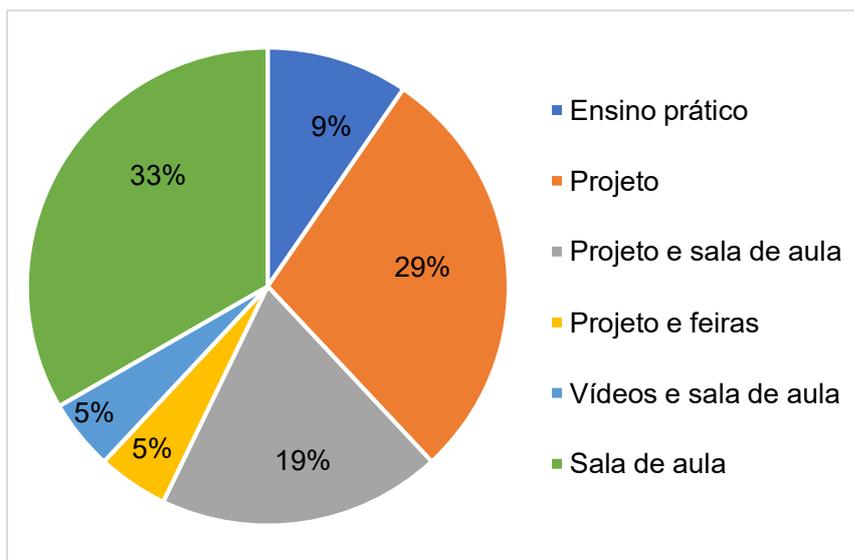
A educação ambiental é um assunto muito complexo, né? **Porque a gente tem que trabalhar com as crianças os cuidados que devemos ter com o ambiente.** Pra gente ter um ambiente saudável, **tem que ter os cuidados, os devidos cuidados, né?** (“Entrevistado 10”) (grifo nosso).

Eu acho que é, eu acho **que é alguma coisa relacionada ao meio ambiente o cuidado com ele né,** o efeito do “ele” exatamente mas seria mais ou menos isso (“Entrevistado 11”) (grifo nosso).

Observa-se das afirmações supra que, de forma geral, a compreensão é que educação ambiental é ensinar o cuidado que o ser humano deve ter com o meio ambiente ensinando qual o seu papel na preservação e manutenção do equilíbrio, tendo o “Entrevistado 08” explicitado que tal cuidado deve ser as plantas, os animais, tudo o que envolve o ambiente.

Quanto a segunda análise foi possível categorizar as metodologias em 06 (seis) eixos: ensino prático, projetos, projetos e sala de aula, projetos e feiras, vídeos e sala de aula e sala de aula.

Figura 11 – Metodologia de promoção de Educação Ambiental



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto as entrevistadas que utilizam a metodologia do “ensino prático”:

A gente faz essa, é, hum... **ensina ao aluno ali na hora de reciclar** também o lugar certo que você tem que jogar os lixos para fazer a reciclagem. Ao mesmo tempo que você está protegendo a natureza, né? Você também está fazendo essa reciclagem né? proporcionando uma renda extra para as outras pessoas (“Entrevistado 12”) (grifo nosso).

Aqui a gente utiliza muita parte de teoria, **mas é mais prática, né, então a gente leva os alunos pra visitar**, que nós somos uma região de cerrado, então a gente procura **levar os alunos pra conhecer ver os diferentes tipos de solo, diferentes tipos de vegetação, como conservar essa vegetação**, como fazer uso dos recursos naturais sem degradá-los, né (“Entrevistado 13”) (grifo nosso).

Observa-se que na categoria dos que utilizam a metodologia do “ensino prático”, os alunos são estimulados a sair da sala de aula, ir além das 04 (quatro) paredes e ter um contato com a natureza de forma que enquanto esse contato está acontecendo o aluno está sendo conscientizado como cuidar e preservar, em suma, os alunos aprendem na prática.

Na categoria projetos, das 06 (seis) escolas que trabalham com educação ambiental através desta metodologia, merece destaque 02 (duas) escolas – 01 (uma) da zona verde e 01 (uma) da zona rosa – cujos projetos desenvolvidos contam com uma parceria público – privada muito interessante e que inclusive deveriam ser replicadas a nível municipal.

A primeira, de acordo com “Entrevistado 14”:

(...) nós estamos com um projeto aqui na escola que é um projeto em parceria com o Sicredi da SEMED, a secretaria de educação que é o verdinho, **recicla verde** acho que não sei se você já ouviu falar (...) É um projeto bem interessante no qual os alunos de 4 a 5 anos trazem reciclagem então é , pets garrafas pets e afins em um determinado tempo e para cada dez reciclados eles **ganham um verdinho e aí quando vai juntando eles vão se organizando e ai nós levamos as crianças lá na feira ali na praça do Cinquentenário e eles trocam esse verdinho cada verdinho é um real então eles vão lá, pegam esses verdinhos e pode comprar à vontade na feira (...)** (de) Tudo, frutas, verduras trabalham com alimentação saudável mesmo mas tem pastel então eles os feirantes estão acessíveis e eles vão comprando o que mais interessa, mais agrada... (grifo nosso).

Durante a entrevista o “Entrevistado 14” afirmou sobre a importância desse projeto, ressaltando inclusive a participação das famílias, uma vez que quanto mais recicláveis o aluno consegue acumular, mais “verdinhas” – dinheiro fictício – receberá assim poderá adquirir mais produtos no dia da troca na feira.

O entrevistado ressaltou que a escola está localizada em um bairro marginalizado, sendo a ida a feira - propiciada pelo Projeto – uma das poucas

oportunidades que a criança – e também sua família – tem de adquirir, através dos verdinhos, frutas, legumes e verduras, e assim ter acesso a alimentos básicos e necessários ao desenvolvimento, minimizando os impactos da insegurança alimentar que tem assolado nosso país, que novamente voltou a figurar no mapa da fome.

Observa-se que embora o projeto seja predominantemente de educação ambiental, uma vez que trabalha por meio da reciclagem, ele também possui um caráter social uma vez que tem ligação direta com segurança alimentar, cumprindo assim uma função socioambiental.

Importante destacar que o projeto é uma parceria com Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), que é uma instituição financeira que funciona de forma cooperativa, uma espécie de instituição bancária com um funcionamento baseado em cooperatividade.

A segunda escola que também utiliza projetos como recurso metodológico, possui de acordo com “Entrevistado 15”:

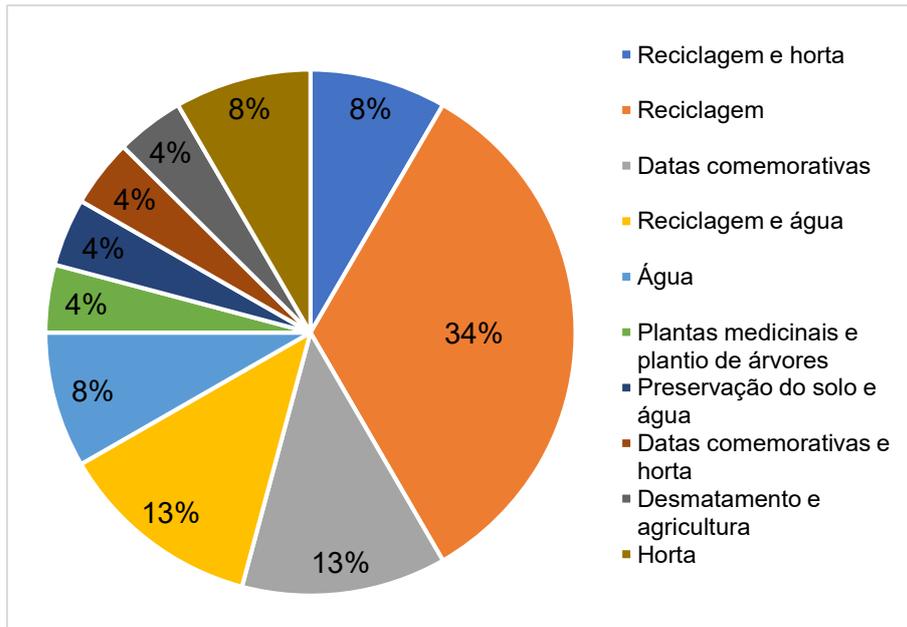
(...) nós tivemos uma parceria com o pessoal da Bunge, que trabalhou a questão dos recicláveis, né ali na coleta seletiva, passou vídeo para as crianças, trouxe atividades. Montaram um brinquedo com a questão dos recicláveis. E depois fizemos uma confraternização ainda. (...) quando nós temos alguém, um projeto interessante, que vem agregar mais conhecimento para as crianças, nós trazemos também.

No caso supra, o projeto funciona de forma diferente em relação a experiência da primeira escola. Além da coleta de recicláveis há palestras, oficinas e minicursos, a entrevistada destacou que ao final as crianças auxiliaram na montagem de um brinquedo feito de recicláveis.

A empresa parceira se deu com a empresa Bunge Limited, uma empresa multinacional do agronegócio que possui uma filial na cidade de Dourados.

Quanto a terceira análise foi possível categorizar os temas geradores em 10 (dez) eixos: reciclagem e horta, reciclagem, datas comemorativas, reciclagem e água, água, plantas medicinais e plantio de água, preservação do solo e água, datas comemorativas e horta, desmatamento e agricultura, e horta.

Figura 12 – Temas geradores

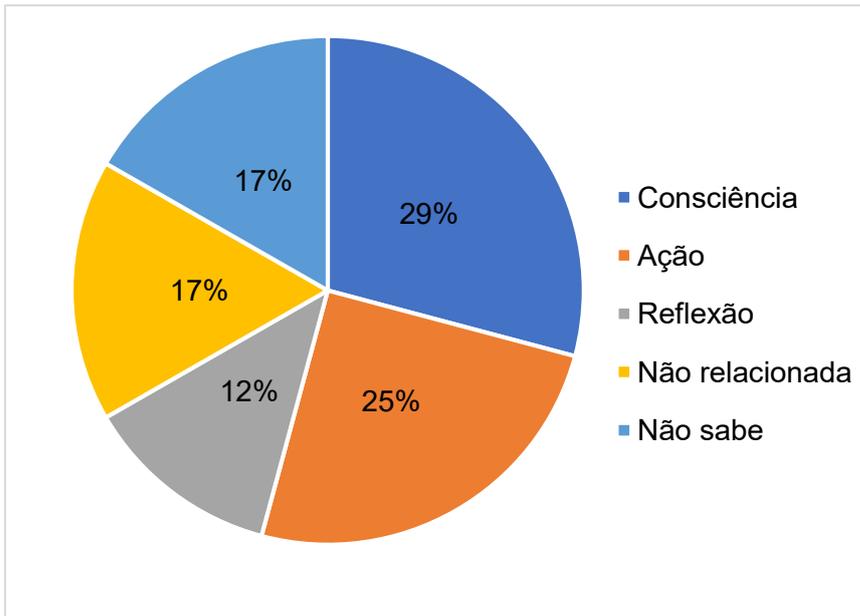


Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se que o tema gerador mais trabalhado nas escolas pesquisadas é a reciclagem, o que corrobora a concepção sobre educação educacional predominante entre as entrevistadas, “cuidado”. A reciclagem seria o cuidado, uma vez que ao recolher o reciclável você limpa o ambiente no qual ele estava depositado e dá uma nova destinação, ou seja, reutiliza. O sujeito está cuidando da natureza ao recolher o reciclável posteriormente reutilizando.

A quarta e última análise do bloco II diz respeito sobre a concepção/entendimento em relação ao que é educação ambiental crítica, sendo estabelecido 05 (cinco) categorias de respostas: consciência, ação, reflexão, não sabe e não relacionada.

Figura 13 – Educação Ambiental Crítica



Fonte: Elaborada pela autora

Na categoria “consciência” foi incluído todas as respostas das entrevistadas que relacionaram “educação ambiental crítica” com “conscientização”, “conscientizar”, “consciência”. Analisando tais respostas foi possível perceber que existem indícios sobre a ideias que se aproximam ao que de fato se constitui educação ambiental crítica, como por exemplo, as falas da “Entrevistado 09” e “Entrevistado 11”, respectivamente:

Ah, o que eu entendo. Bom, **quando eu disse pra ti que a gente trabalha a conscientização, já é nesse sentido de levar a pessoa a entender que o gasto excessivo, o mau uso, vai interferir no futuro.** Porque se eu uso mal, claro que tudo isso vai vir contra mim mesma, contra os meus, contra os meus filhos, os meus netos. Porque se a gente cuidar bem da água hoje, por exemplo, tem água por muito tempo, na verdade a gente sabe que pode ser que isso, com o passar do... Desde muito tempo que a gente ouve falar e os estudos comprovam de que as geleiras estão diminuindo, e a água vai diminuindo, e a poluição que nós mesmos causamos vai aumentando e isso impacta negativamente para toda a questão ambiental. Então, quando a gente conversa com os alunos nesse sentido, já pra levar eles a refletirem sobre o bom uso e os cuidados que se deve ter (grifo nosso). É aquela que **se faz com consciência** e respeito a natureza (grifo nosso).

No eixo “reflexão” foi considerado todas as respostas cujos elementos relacionava o entendimento de educação ambiental crítica a “reflexão” “pensamento”, como por exemplo a fala de “Entrevistado 08” :

É você criar uma reflexão, um aluno, ele como cidadão, o que ele pode fazer para contribuir para uma sociedade melhor. E sempre igual te falei, toda vida. Eu já fui professora

de ensino médio, é outro foco, você vai específico, mas aqui não. Aqui a gente vai trabalhando pequenas atitudes que podem interferir, sim, lá fora, como eu me porto, como que eu vejo, o que que tá acontecendo ali, o que que eu posso melhorar depois de refletir dentro do que eu percebi (grifo nosso).

Na categoria “ação” foi considerado todas as respostas que mencionaram “ação”, “prática” ou que sugeriram alguma atividade de cunho prático, como por exemplo as falas de “Entrevistado 13” e “Entrevistado 08”, respectivamente:

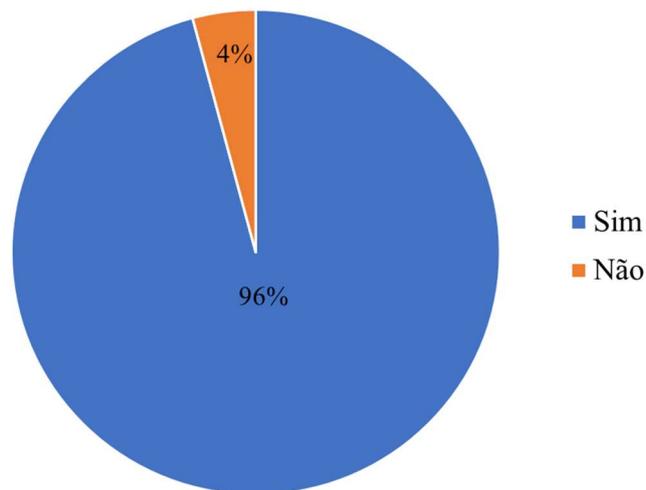
Não sei porque foi mal. Educação ambiental crítica. Eu vejo assim, não apenas ter essas ações dentro da escola, mas você conseguir promover, sair com que isso saia do muro da escola, que esse aluno consiga realizar em casa também. Tem uma professora que ela trabalha com plantas medicinais, agora que eu lembrei, da professora R2 da tarde, que podem ser comestíveis ou...Ela falou alguma coisa assim, eu fiquei bem bastante mais crítica daí me veio alguma coisa assim. A gente fica só no nosso mundinho, não expande né? (grifo nosso). Crítica? Eu acho que crítica é quando você quer ver o resultado. **Você fala sobre isso, mas você quer ver na prática.** Não deixa de ser uma crítica também, se não acontecer (grifo nosso).

Quanto a categoria denominada “não relacionada”, diz respeito as respostas que desviaram do objetivo da pergunta e não estão relacionadas a pesquisa. Quanto a categoria “não sabe” foi inclusa todas as respostas cujo entrevistada de forma explícita verbalizaram que desconheciam o termo ou que não sabiam, como na fala de “Entrevistado 02”, por exemplo, “não li nada sobre, não. Nem conheci esse termo, Educação Ambiental Crítica.”

c) Percepção específicas sobre uso do cinema ambiental para promoção da educação ambiental

Este item corresponde a análise do Bloco III do roteiro guia utilizado nas entrevistas semiestruturadas, técnica de coleta de dados utilizada na presente pesquisa. O bloco supra compreendia 05 (cinco) perguntas sobre o uso do cinema na promoção da educação ambiental.

Figura 13 – Utilização de cinema ambiental nas atividades de educação ambiental



Fonte: Elaborada pela autora

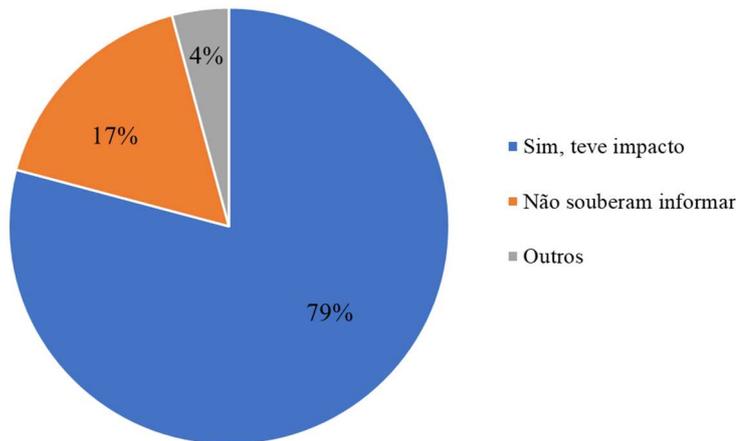
Importante ressaltar que do total de 24 (vinte e quatro), 23 (vinte e três) e, portanto, 96% (noventa e seis por cento) das escolas responderam “sim”, ou seja, utilizam filmes em atividade de educação ambiental.

Verifica-se que 01 (um) entrevistado afirmou não utilizar o cinema ambiental nas atividades de educação ambiental porque, pelo planejamento o projeto a ser desenvolvido é o horto: “Não, nós temos sala de tecnologia, mas como esse é o primeiro ano que eu estou trabalhando com as medicinais aqui, o nosso foco hoje é o horto” (“Entrevistado 09”).

Dentre as obras cinematográficas citadas nas entrevistas tem-se Tainá, vídeos da Turma da Mônica, documentários sobre o pantanal, fauna, desmatamento. Observa-se nas respostas que os filmes apenas são utilizados, em sede de educação ambiental, caso conste no planejamento da docente.

Em suma, de acordo o relato das entrevistadas quando utilizado, primeiro é projetado o filme e após as professoras passam alguma atividade de fixação do conteúdo, de acordo com a faixa etária, com as séries iniciais há a confecção de desenhos e com os maiores a elaboração de cartazes, por exemplo.

Figura 14 -Uso do cinema ambiental e impacto nos alunos



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao uso do cinema ambiental e possíveis impactos nos alunos, as respostas foram separadas em 03 (três) categorias: “Sim, teve impacto”, “Não souberam informar” e “Outros”. Quanto a primeira, tem-se o relato da importância da inserção do cinema:

Sim, porque assim, quando as crianças visualizam aquilo que vocês estão trabalhando, é o concreto, entendeu? Você fica só lá na sala de aula, só mostrando lá no livro, ou só falando isso é isso, isso aquilo é aquilo. E a criança não visualizar o abstrato para ela é muito difícil. **Então, quando ela olha ali no desenho, por mais simples que seja, o vídeo mais simples que seja, ela vê o outro atuando, vamos dizer, da forma correta, a compreensão, o conhecimento ela adquire com mais facilidade** (“Entrevistado 05”) (grifo nosso).

(...) eu acho que tudo aquilo que você coloca para a criança, onde ela olha, ela visualiza, ela consegue porque assim, a partir do momento que você está visualizando algo, fora do que você está esperando **você está vendo a cena, você está vendo algo eu acredito que aquilo tem um impacto diferente na visão da criança** (“Entrevistado 08”) (grifo nosso).

Observa-se nas respostas supracitadas que ambas reconhecem a importância e o valor da inserção do cinema no processo de aprendizado, salientando que ao visualizar “na tela” a criança compreende e absorve o conteúdo melhor e isso resulta em mudança de comportamento. Nesse sentido destaca-se ainda a resposta do entrevistado “Entrevistado 24”

Sim, sim, sempre quando você...E sempre falando da escola indígena, sempre quando passa vídeos dessa natureza, **as crianças se identificam**. E isso é muito bom. Então, há um impacto positivo, porque a criança se identifica. Que é diferente de uma criança não indígena, que muitas vezes, aí a gente vai dar chute para cima, muitas vezes a criança não compreende como é que é essa questão. Então, **já nós das escolas**

indígenas, quando você coloca, ela já identifica que árvore que é, que animais que tem. Então, assim, é muito mais fácil para que as crianças indígenas compreendam e tenham um sucesso nas atividades (grifo nosso).

Importante destacar que na resposta do entrevistado “Entrevistado 12”, diretor da Escola Indígena, ele afirma que as percepções do aluno indígena são diferentes do aluno não indígena. Pela sua fala, é possível perceber que o impacto do uso do cinema nas é diferente, ou seja, os alunos da escola indígena possuem mais facilidade em reconhecer por exemplo as espécies das arvores e dos animais, resultando numa compreensão mais profunda do contexto ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita sobre as respostas obtidas por meio de entrevistas semiestruturada - na qual utilizamos um roteiro guia – com diretoras, diretoras adjuntas, coordenadoras e professoras das escolas municipais de Dourados, Mato Grosso do Sul é possível inferir lacunas no ensino de educação ambiental crítica bem como no uso do cinema ambiental.

Observou-se que a pluralidade racial das entrevistadas na presente pesquisa enriqueceu a pesquisa bem como a variação de compreensão e percepção sobre educação ambiental em razão da idade. A formação acadêmica variada também contribuiu para obtenção de perspectivas diferentes.

Quanto a concepção sobre educação ambiental, houve predominância de 03 (três) conceitos – preservar, conscientização e cuidados – em detrimento das 11 (onze) categorias estabelecidas, assim é possível inferir que a vertente conservacionista, defendida por Layrargues e Lima (2014), que engloba os 03 (três) conceitos supra destacados predomina.

Metodologicamente, o meio mais utilizado, de acordo com as entrevistadas são os “projetos” que podem ter início por iniciativa das professoras que em regra são incluídos nos planejamentos ou por parceria público-privado com empresas ligadas ao mercado financeiro ou agropecuário.

Com relação as temáticas – ou temas geradores – observou-se a prevalência do tema “reciclagem”, correspondendo a 55% (cinquenta e cinco) por cento das respostas, seguida de atividades alusivas a “datas comemorativas” como “dia da água”, “dia da terra”, dentre outros.

Quanto a compreensão das entrevistadas sobre educação ambiental sob a perspectiva crítica, desconsiderando as respostas que não relacionadas e as que expressamente informaram que “não sabiam” que corresponde 34% (trinta e quatro por cento), tem-se 29% (vinte e nove por cento) associaram a ideia de “consciência” enquanto 25% (vinte e cinco por cento) relacionaram com “ação” e apenas 12% (doze por cento) vincularam a ideia de “reflexão”

Nesse sentido, a educação ambiental crítica, de acordo com Loureiro (2004), é voltada para situar o relacionamento da sociedade com a natureza, e fazer as contextualizações histórica, social e econômica. E busca fazer de forma emancipatória

e transformadora promovendo autonomia, liberdade e mudanças sociais, segundo Freire (1996).

No que diz respeito a utilização do cinema ambiental nas atividades de educação ambiental 96% (noventa e seis por cento) das entrevistadas afirmaram que utilizam o cinema, como um recurso metodológico, utilizando-o de acordo com a temática a ser trabalhada na aula, sendo aplicado alguma atividade posterior a exibição como confecção de desenhos ou cartazes.

Inferre-se, pelas informações obtidas nas respostas das entrevistas, que o cinema não é utilizado de maneira interdisciplinar, ou seja, empregando o enredo do filme como um dos “temas geradores” para possíveis debates e problematização das situações expostas em tela, mas tão somente como um recurso secundário.

Quanto ao uso do cinema ambiental e possíveis impactos nas alunas 79% (setenta e nove por cento) das entrevistadas afirmaram que após a exibição dos filmes as alunas notaram ou foram informadas sobre mudanças de comportamento, ressaltaram ainda a importância da inserção dos filmes no processo de aprendizado de educação ambiental.

Ante a análise dos dados inferre-se que urge a necessidade da inserção da educação ambiental sob a perspectiva crítica, emancipadora e transformadora nas escolas municipais de Dourados/MS, utilizando os filmes como fomentadores e geradores de debates que problematizem a atual situação ambiental e não somente como um recurso ilustrativo, de forma que as alunas sejam capazes de pensar a própria relação com o mundo e a natureza.

Urge ressaltar que deve haver uma maior atenção as normativas que disciplinam e orientam a implementação da educação ambiental uma vez que foi possível inferir no presente trabalho que aspectos como a interdisciplinaridade, a continuidade e permanência, não tem sido observados nem implementados no que tange a educação ambiental.

Clarividente que esse é um processo longo, desafiador e plenamente viável, mas para isso é necessário que todos os atores – coordenadoras, professoras, diretoras, família, sociedade – se articulem e se unam na promoção de uma educação ambiental crítica, de forma que gere impacto na sociedade e no meio ambiente.

Por fim, ressalta-se que os estudos deste trabalho não esgotam a temática, sendo muito importante que novas pesquisas acadêmicas sejam desenvolvidas sob

novos vieses, perspectivas e metodologias, e que os resultados desta dissertação colaborem auxiliando essas reflexões, estudos, análises e averiguações.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Lauriane; LEMOS, Gustavo. A Conferência de Joanesburgo – 04 de setembro de 2022. **Revista Relações Exteriores**, [s. l.], jul. 2022. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/conferencia-joanesburgo-4-setembro-2002/>. Acesso em: 15 maio 2022.

ALMEIDA, Fabricio Viana. **Aprendizagem histórica ambiental: a relação entre história local e o território ambiental do Rio Lontra como estratégia de ensino de história no colégio estadual Rui Barbosa – Araguaína/TO**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2020.

ARRAIS, Antônia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 145-165, jan./abr. 2020.

ARTAXO, Paulo. Uma nova era geológica em nosso planeta: o antropoceno? **Revista USP**, São Paulo, n. 103, p. 13-24, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/99279>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ASSIS, E. S. de. A UNESCO e a Educação Ambiental. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BALTAZAR, Shalom Moreira. **Proteção integral do meio ambiente e jurisprudência das cortes superiores brasileiras: teorias de validade, interpretação e legitimação**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BARBIERI, Jose Carlos; SILVA, Dirceu. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 51-82, 2011.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. Abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-203, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 73030, de 30 de outubro de 1973**. Cria, no âmbito do Ministério do Interior, a Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1973.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Casa Civil, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF: Casa Civil, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002.

BRASIL. **Agenda 21 e Biodiversidade**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, [20--]. Disponível em: [livroaberto.ibict.br/bitstream/1/749/1/Agenda 21 e biodiversidade.pdf](http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/749/1/Agenda_21_e_biodiversidade.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CAPRA, Fridjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Pollyana Cristina Alves; TEMOTEO, Paulo Antônio de Oliveira; JUNIOR, Antônio Fernandes Nascimento. A educação ambiental crítica e o diálogo possibilitado pelo filme Wall-E. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6, p. 1451-1464, 2021.

CARVALHO, Isabel. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (org.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006

CEZÁRIO, Ana Rosa Viana; MACIEL, Aline Neris de Carvalho; MELO, David Basílio; AGUIAR, Jacquicilane Honorio; SILVA, Edson Vicente. **Educação ambiental formal e informal**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2017.

COAN, Cherlei Marcia; ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. **Interdisciplinaridade e educação ambiental**. Erechim, RS: Edifapes, 2003.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO: AGENDA 21, 1992, Rio de Janeiro.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Carvalho. Educação ambiental na escola. *In*: Loureiro, Carlos Frederico Bernardo; Torres, Julia Rezende. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIACÓPULOS, Jorge Ribeiro; COSTA, Manuela Areias. Comunidades quilombolas em MS. **Comunidade Quilombola Tia Eva**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.comunidadequilombolatiaeva.com.br/comunidades-quilombolas-em-ms/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo; Gaia, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2013.

DIEGUES, Antônio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6. n. 1 e 2, p. 24, jan./jun. 1992.

DIEGUES, Antônio Carlos. **A educação ambiental e a questão das áreas naturais protegidas**. São Paulo: NUPAUB, 2010.

DOURADOS (MS). Lei Complementar nº 440, de 22 de agosto de 2022. Estabelece a Política Municipal de Meio Ambiente do Município de Dourados, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, o Sistema Municipal de Meio Ambiente e o Fundo Municipal de Meio Ambiente e dá outras providências. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, 22 ago. 2022.

DUARTE, Rosalia. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESCOBAR, Arturo. **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas**. Brasília: Flacso-Brasil; Editorial Abaré, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2009.

FELIPE, Marco Aurélio. **Cinema e educação: interfaces, conceitos e práticas docentes**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. Projeto Cinema e Filosofia na Escola. **Blog do Colun**. [S. l., [20--]]. Disponível em: <http://blogdocolun.blogspot.com/2008/08/projeto-cinema-e-filosofia-na-escola.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERREIRA, Thaís Arruda. A importância de uma análise crítica do cinema ambiental. *In*: ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL” – EPEA, 6., 2011, Ribeirão Preto. **A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil**. Ribeirão Preto: [s. n.], 2011.

FERREIRA, Thaís Arruda. **Reflexões sobre cinema ambiental: uma abordagem multidisciplinar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Faculdade de Tecnologia, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, SP, 2013.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIRÓ, Adriano Severo. **O desafio da educação diante de um cenário de colapso ambiental no antropoceno**. Ituiutaba: Barlavento, 2020.

FONSECA, Mariana Gabriela. **Educação ambiental e o uso de materiais audiovisuais em teses e dissertações brasileiras de educação ambiental**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Ana Lucia Souza. Conscientização. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Róger Walteman. Por uma educação ambiental crítica/emancipatória: dialogando com alunos de uma escola privada no Município de Rio Grande/RS. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 430-440, set./dez. 2014.

GUEDES, Valmir Lamim; MATOS, Deborah Dias; RODRIGUES, Angelita Pereira; LIMA, Regiane Carvalho. A inserção da educação ambiental na discussão sobre o antropoceno. **Revista Educação Ambiental**, [s. l.], n. 59, mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2636>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GUIDO, Lucia de Fatima Estevinho; BRUZZO, Cristina. Apontamentos sobre o cinema ambiental: a invenção de um gênero e a educação ambiental. **Revista eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, p. 57-68, jul./dez. 2011.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

IGNACIO, Julia. ECO-92: o que foi a conferência e quais foram seus principais resultados?. **Politize**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/eco-92/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100008>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JANTSCH, Erich. Toward interdisciplinarity and transdisciplinarity in education and innovation. *In*: CERI & OECD (ed.) **Interdisciplinarity**. Paris: CERI & OECD, 1972. p. 97-121.

LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio, Joanesburgo: o Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas**. Brasília: FUNAG, 2006

LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: [s. l.], 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, C. F. B (org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira Da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, p. 23-40, 2014.

LE PRESTRE, Philippe. **Ecopolítica internacional**. São Paulo: Senac, 2000.

LE PRESTRE, Philippe. **Ecopolítica Internacional**. São Paulo: Senac, 2005.

LEÃO, Beto. **Cinema Ambiental no Brasil: uma primeira abordagem**. Goiânia: AGEPEL/ III FICA, 2001.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Revista Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 99-119, 2003.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Vivaine Vazzi. Educação ambiental na escola: tá na lei... **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental/Ministério do Meio Ambiente/Departamento de Educação Ambiental/UNESCO, 2007.

LORENZETTI, Julia Vaz; CARRION, Rosinha Machado. Governança ambiental global: atores e cenários. **Cadernos Ebape**, [s. l.], v. 10, p. 721-735, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000300014>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 37-54, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Denise Gomes. **Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas-TO**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LUCON, Oswaldo; COELHO, Suani. Depois da Rio+ 10: as lições aprendidas em Johannesburgo. **Revista do Departamento de Geografia**, [s. l.], v. 15, p. 11-18, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.7154/RDG.2002.0015.0001>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

LUVIELMO, Marisa de Mello. **Educação ambiental, cinema e biopoder: uma discussão possível**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2011.

MACHADO E SILVA, Lais Carolina. **O discurso político de Marina Silva sob a perspectiva da análise do discurso ecológica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MARIA, Flávia Regina. **O cinema como instrumento de sensibilização ambiental para conservação da água**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas, SP: UNICAMP, 2015.

MARTINEZ-ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

MATA, Henrique Tomé; CAVALCANTI, Jose Euclides. A ética ambiental e o desenvolvimento sustentável. **Revista de Economia Política**, [s. l.], v. 22, n. 1 (85), p. 176-191, jan./mar. 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018, instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental. **Diário Oficial do Estado**: Campo Grande, 13 dez. 2018.

MEADOWS, Donella H. *et al.* **The limits of growth**: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: Universe Books, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Emancipação**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

NOBRE, Carlos A.; SAMPAIO, Gilvan; SALAZAR, Luis. **Mudanças Climáticas e Amazônia. Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 3, jul./set. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s000967252007000300012&script=sci>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NOGUEIRA, Jorge Madeira. Desenvolvimento e educação ambiental. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Desenvolvimento e educação ambiental**. Brasília, DF: INEP. 1992.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. **Revista Olho da História**, Bahia, n. 3, 1996. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Laryssa Abilio. **Educação ambiental crítica**: círculos de cultura na formação continuada docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2019.

OLIVEIRA, Malize Lourdes. **O cinema ressignificando a educação ambiental através de uma prática interdisciplinar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

PALACIO, German Alfonso. Breve guía de introducción a la Ecología Política (Ecopol): orígenes, inspiradores, aportes y temas de actualidad. **Revistas UN**, Bogotá, v. 9, n. 3, p. 7-20, sep. 2006. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/49672>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PALUDO, Patrícia. **Fragilidades e potencialidades na Educação Ambiental nas Unidades de Conservação no Rio Grande do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PASSOS, Luiz Augusto. **Tema Gerador**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEDRINI, A. de G. Trajetória da educação ambiental. In: PEDRINI, A. de G. (org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PÉRES, Stefanie Campanharo; GON, Thaianne Falcão. **Educação Ambiental**: explorando espaços formais e não-formais a partir de um relato de experiência. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. *In*: APOSTEL, Léo; BERGER, Guy; BRIGGS, Asa; MICHAUD, Guy (ed.). **L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche**. Paris: OCDE, 1972.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação Ambiental**: evolução histórica, implicações teóricas e sociais; uma avaliação crítica. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1996.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, Katia Vanessa Marcon. **Efetividade da educação ambiental nas escolas públicas goianas**. Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

ROLSTON, Holmes. Environmental ethics. *In*: BUNNIN, Nicholas; TSUI-JAMES, E. P. **The Blackwell Companion to Philosophy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. Disponível em: <http://lamar.colostate.edu/~rolston/ee-blackwell-comp.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

RUIZ, Noracy. **A ecopolítica: a nova face das Ciências Políticas**. Análise & Conjuntura. Belo Horizonte, v.6, n.3, 1991.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. **Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo**. 2015. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 6, 2015, Porto Alegre, RS. Anais - Congressos Brasileiros de Gestão Ambiental. São Paulo: Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais (IBEAS), 2015

SANCHO, Juana Maria; HERANDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANT'ANNA, Fernanda Mello; MOREIRA, Helena Margarido. Ecologia política e relações internacionais: os desafios da Ecopolítica Crítica Internacional. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], v. 20, maio 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUVÉ, Lucie. La educación ambiental entre la modernidad y la pos modernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, Mexico, v. 1, n. 2, p. 7-25, 1999.

SANTOS, Cristiano Bittencourt; BOER, Noemi. A poesia de Cora Coralina e o teatro-educação: uma alternativa interdisciplinar para trabalhar a educação ambiental. **Revista Ibero-Americana de humanidades, ciências e educação**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 20-28, 2020.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, I. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta EDAMAZ. In: SANTOS, J. E.; SATO, Michele. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos, SP: RIMA, 2001.

SCHMITT, Lilian Alves. **O ambiente na tela: perspectivas de educação ambiental em produções audiovisuais do circuito Tela Verde**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Jessika Sabryna Gomesda; FÉRRER, Anderson Tafarel de Brito; SANTOS, Jenner Everton dos. A natureza em cena: a importância do cinema para as aulas de Educação Ambiental. **Revista CC&T/UECE**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 50-62, jan./jul. 2021.

SILVA, Luciana Ferreira. **Educação ambiental crítica: entre ecoar e recriar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Victor Nathan Fontes. **A educação ambiental crítica no Brasil: as questões de gênero e da diversidade sexual, entre (in)visibilidade e dialogia**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SOUZA, Maria das Graças Gomes. **Histórico da educação ambiental no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biologia) – Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília/Universidade Estadual Goiás, Brasília, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETTA, Sergio; TROMBETTA Luis Carlos. **Ética**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. **Declaração sobre o meio ambiente. Estocolmo 1972**. Disponível em: https://www.defensoria.ms.def.br/images/nudedh/sistemasonu/21_declara%C3%A7%C3%A3o_de_estocolmo_sobre_o_meio_ambiente_humano_-_1972OKcompactado.pdf. Acesso em: 16 mar. de 2022.

_____. **Educação ambiental: as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi.** Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.

_____. **Declaração de Tessalônica, 1997.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/fundo-nacional-do-meio-ambiente/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki>>. Acesso em: 14 mai. 2022.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos. A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental. *In*: Pedrini, A. G. (org). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIEIRA, Fernando Zan; ROSSO, Ademir José. O cinema como componente didático da educação ambiental. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 547-572, maio/ago., 2011.

WOJCIECHOWSKI, T. **Projetos de Educação Ambiental no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental:** problemas socioambientais no entorno de escolas municipais de Curitiba. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Curitiba, 2006.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. **A educação ambiental na escola:** abordagens conceituais. Erechim, RS: Edifapes, 2003.

ZALASIEWICZ, Jan; WILLIAMS, Mark; HAYWOOD, Alan; ELLIS, Michael. The Anthropocene: a new epoch of geological time? **Philosophical Transactions of The Royal Society**, [s. l.], v. 369, n. 1938, p. 835-841, 2011. Disponível em: <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/369/1938/835.full.pdf+html>. Acesso em: 15 dez. 2022.

APÊNDICE

1 – ROTEIRO GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



ROTEIRO DE ENTREVISTA
O USO DO CINEMA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE DOURADOS/MS

BLOCO I – DADOS GERAIS

Nome:	
Escola:	DATA:
Bairro:	
Sexo (<input type="checkbox"/>) Masculino (<input type="checkbox"/>) Feminino	
Qual a sua cor ou raça? (<input type="checkbox"/>) Branca (<input type="checkbox"/>) Preta (<input type="checkbox"/>) Amarela (<input type="checkbox"/>) Parda (<input type="checkbox"/>) Indígena? Etnia:	
Cargo:	
Idade:	
Formação acadêmica:	
Ano de conclusão da graduação:	
Instituição de conclusão do curso de graduação:	
Possui alguma capacitação em educação ambiental?	
Possui pós graduação? Se sim, em qual área?	
Tempo de docência:	
Disciplina que leciona:	

BLOCO II - PERGUNTAS GERAIS

- a) Qual a sua concepção sobre educação ambiental?
- b) A educação ambiental está presente nas atividades em que você trabalha na turma/escola? De que modo?
- c) Qual a metodologia utilizada para promover a educação ambiental?
- d) Temas geradores são utilizados para promover educação ambiental?
- e) O que você entende como educação ambiental crítica?

BLOCO III - PERGUNTAS ESPECÍFICAS

- a) O cinema ambiental (filmes/documentários/animações/audiovisual) é utilizado nas suas atividades de educação ambiental? De que modo?
- b) Nos casos em que o cinema ambiental foi utilizado, como você percebeu o impacto no/as aluno/as?
- c) Qual a relação entre educação ambiental e o uso do cinema ambiental?
- d) Quais os desafios para realizar atividades de educação ambiental na turma/escola?
- e) A escola já realizou ou pretende realizar atividades de educação ambiental com as famílias do/as aluno/as e no bairro?

2 – MODELO DE EMAIL ENCAMINHADO ÀS ESCOLAS

Entrevista



J

Juliana de Oliveira Teixeira <julianateixeira@ufgd.edu.br>

27 de set. de 2022, 08:38 ☆ ↶ ⋮

Prezado (a), boa tarde!

Meu nome é Juliana Teixeira, sou aluna do mestrado em "Fronteiras e Direitos Humanos" da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

Desenvolvo minha pesquisa na área da Educação, com enfoque na Educação Ambiental, assim consulto-lhes a fim de saber se há interesse em colaborar com minha pesquisa, para tanto seria necessário que o professor que trabalha com a temática e/ou coordenador me conceda uma breve entrevista dia 03.10 (segunda) às 14:00.

Obrigada pela atenção.

Aguardo retorno.

Atenciosamente,

Juliana Teixeira

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGESP

Divisão de Controle e Aplicação de Legislação e Normas - DILEN

67 3410-2784