

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Vanessa Alves Di Giaimo Ferreira

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA:
dialogando com Paulo Freire em busca de pedagogias ecológicas e
libertadoras na escola das infâncias**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2025

Vanessa Alves Di Giaimo Ferreira

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA:
Dialogando com Paulo Freire em busca de pedagogias ecológicas e
libertadoras na escola das infâncias**

Trabalho Final apresentado à
Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestra
Profissional em Educação:
Formação de Formadores, sob a
orientação da Profa. Dra. Ana
Maria Saul.

SÃO PAULO

2025

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste Trabalho por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Ferreira, Vanessa Alves Di Giaimo
Práticas de Educação Ambiental Crítica: dialogando com Paulo Freire em busca de pedagogias ecológicas e libertadoras na escola das infâncias. / Vanessa Alves Di Giaimo Ferreira. – São Paulo: [s.n.], 2025.
116p. il. ; 21 x 29,7 cm.

Orientador: Ana Maria Saul.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores.

1. educação ambiental crítica. 2. formação permanente. 3. pedagogia ecológica e libertadora. 4. Paulo Freire. I. Saul, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Título.

CDD

Vanessa Alves Di Gaiamo Ferreira

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA:
dialogando com Paulo Freire em busca de pedagogias ecológicas e
libertadoras na escola das infâncias**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Maria Saul (Orientadora)

Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches

Profa. Dra. Denise Regina Costa Aguiar

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai e fonte de amor.

À natureza tão generosa e afetiva, que me abraça, me equilibra e me salva todos os dias.

Ao meu amor Donato, pela confiança e apoio nos momentos difíceis que vivemos nesta trajetória.

Às minhas irmãs Danielle e Elaine.

Ao meu filho Thiago, o Sol do jardim de minha vida.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por toda a afetividade e contribuições com meu desenvolvimento humano e profissional.

Aos queridos Leandro e Priscilla, inspirações freireanas: amigos e generosos.

Às minhas queridas tutoras: Sandra, Agda e Aline.

Ao querido Humberto, assistente de coordenação do Formep, por todo afeto e disponibilidade ímpar.

A todos os meus amigos mestrandos, em especial Jannaina e Fábio, pelo incentivo e parceria.

À minha amiga Aline, a irmã que Deus me presenteou nesta jornada.

Aos meus irmãos do movimento Equipes de Nossa Senhora, que sempre intercederam pelo meu desempenho na pesquisa.

Às professoras da banca examinadora, profa. Dra. Emilia Cipriano Sanches, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e profa. Dra. Denise Regina Costa Aguiar, da UNISANTOS, pela análise cuidadosa deste trabalho e pelas valiosas contribuições oferecidas a ele.

Agradecimento especial

Aos participantes da pesquisa, que, generosamente, abriram-se à construção coletiva de problematizações e saberes.

À minha querida orientadora, profa. Dra. Ana Maria Saul, oceano de coerência

e amorosidade, que confiou em meu trabalho e investiu tempo e conhecimento na construção da pesquisa. Agradeço a ela pelo meu crescimento acadêmico e humano.

RESUMO

A educação ambiental na educação formal pode exercer um papel fundamental na transformação de valores e hábitos, na busca de escolas mais sustentáveis e humanas, promovendo a conexão das crianças com a natureza, no bojo de uma pedagogia crítica e libertadora. Um dos desafios impostos à educação ambiental crítica é a busca de sentidos e permanência das práticas realizadas nas escolas, superando a fragmentação dos saberes, a descontinuidade das propostas, e a desconexão do ser humano com a natureza, sendo necessária uma formação permanente dos educadores, apoiada na pedagogia ecológica e libertadora. Com essa compreensão, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as práticas de educação ambiental na escola das infâncias em uma perspectiva crítica, bem como o quanto a formação dos educadores impacta nessas práticas. Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou elucidar a importância da conexão da criança com a natureza como um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e com a sobrevivência dos humanos e não humanos do planeta, e o reconhecimento da relevância da formação permanente dos professores. Na busca de evidências empíricas, objetivando analisar boas práticas, chegou-se a uma escola pública de Ensino Fundamental do município de São Paulo. A metodologia da pesquisa apoiou-se nos pressupostos da investigação temática, proposta por Paulo Freire (2020), utilizando-se de grupo focal e observação participante para construção dos dados. Foi revelado na pesquisa que a formação de educadores críticos impacta nas práticas de educação ambiental e o papel do coordenador pedagógico é preponderante na mobilização da equipe para o planejamento e práticas de EA crítica. Como resultado, este estudo busca contribuir com reflexões e ações nas escolas, diante da necessidade de promoção de uma educação ambiental crítica.

Palavras-chave: educação ambiental crítica; formação permanente; pedagogia ecológica e libertadora; Paulo Freire.

ABSTRACT

Environmental education in formal education can play a fundamental role in transforming values and habits, striving for more sustainable and humane schools, and fostering children's connection with nature within the framework of a critical and liberating pedagogy. One of the challenges faced by critical environmental education is to seek meaning and continuity in practices carried out in schools, overcoming the fragmentation of knowledge, the discontinuity of proposals, and the disconnection of humans from nature. This necessitates a permanent teacher education, supported by an ecological and liberating pedagogy. With this understanding, the main objective of this research is to investigate environmental education practices in childhood education schools from a critical perspective, as well as to understand how teacher education impacts these practices. As specific objectives, this research sought to highlight the importance of children's connection with nature as a commitment to their integral development and the survival of both human and non-human life on the planet, along with the recognition of the relevance of teachers' permanent education. In the search for empirical evidence to analyze best practices, a public elementary school in the municipality of São Paulo was selected. The research methodology was based on the principles of thematic investigation as proposed by Paulo Freire (2020), employing focus groups and participant observation to gather data. It was revealed that the critical teacher education impacts environmental education practices and that the role of the pedagogical coordinator is crucial in mobilizing the team for the planning and implementation of critical environmental education practices. As a result, this study aims to contribute to reflections and actions in schools, addressing the need to promote critical environmental education.

Keywords: critical environmental education; permanent education; ecological and liberating pedagogy; Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultados com maior incidência nas pesquisas correlatas.....	31
Figura 2 - Caracterização dos participantes.....	35
Figura 3 - Trama conceitual freireana centrada na Educação Crítica.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Protocolo de registro das pesquisas correlatas.....	25
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEA - Coordenadoria de Educação Ambiental

CEB - Câmara de Educação Básica

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA - Educação Ambiental

EAF - Educação Ambiental Freiriana

ESALQ/USP - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo

Formep - Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEA - Projeto Especial de Ação

PEARC - Programa Contínuo de EA na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNES - Programa Nacional de Escolas

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

A ESSÊNCIA EM SEMENTES.....	11
1 A RESISTÊNCIA EM FLORES.....	23
1.1 Pesquisas correlatas.....	24
1.2 Abordagem da pesquisa.....	32
1.3 Contexto da pesquisa.....	33
1.4 Caracterização dos participantes.....	34
2 A RIQUEZA DO SOLO.....	36
2.1 Direito à natureza e pedagogia ecológica e libertadora.....	36
2.2 Políticas públicas de educação ambiental.....	40
2.3 Referencial teórico e trama conceitual freireana.....	43
2.3.1 A educação ambiental crítica pressupõe leitura da realidade.....	46
2.3.2 A educação ambiental crítica exige formação permanente.....	47
2.3.3 A educação ambiental crítica pressupõe humanização.....	49
2.3.4 A educação ambiental crítica objetiva a conscientização.....	51
3 A CONECTIVIDADE DAS MICORRIZAS.....	54
3.1 Análise dos dados.....	54
3.1.1 Uma educação ambiental crítica atenta à leitura da realidade.....	55
3.1.2 Uma educação ambiental crítica que tem no horizonte a conscientização.....	59
3.1.3 Uma educação ambiental crítica que valoriza a formação permanente dos professores.....	61
3.1.4 Uma educação ambiental crítica voltada para a humanização.....	69
4 A AMPLITUDE DA FLORESTA.....	74
4.1 Conclusão e anúncios.....	74
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÕES	85

A ESSÊNCIA EM SEMENTE

Nada mais encantadora e revolucionária do que uma semente. Ela é capaz de brotar, multiplicar, perpetuar a espécie e frutificar. A semente, muito potente, acompanha minha jornada, seja em sua dimensão concreta, simbólica, afetiva ou de reconexão com a natureza.



Sou paulistana e sempre morei na capital, esta selva de pedras multicultural, repleta de possibilidades e de desigualdades. Ela é populosa, poluída ambiental e sonoramente. Nela, habitam encontros e desencontros de um povo que parece estar sempre com pressa, mas que pode ser capaz de notar e se encantar com uma flor brotando na rachadura do asfalto das marginais, de maneira imprevisível. Essas flores no asfalto desenvolveram-se a partir de sementes resistentes que continuaram a crescer, mesmo com tanta escassez de nutrientes e diante das intempéries da vida urbana. A semente é um símbolo não só de minha trajetória na pesquisa, mas de toda minha trajetória de vida até aqui.

A minha semente de valores socioambientais iniciou-se na infância. Desde pequena, sempre tive uma relação muito afetiva com a natureza. Minha mãe faleceu quando eu ainda era criança, e eu passava muitos dias na casa de meus tios em Atibaia: um sítio com horta, pomar e muitas flores. Eu brincava sozinha e com os colegas naquele território repleto de possibilidades. Lembro-me do meu sentimento de criança, quando entrava na mata ao lado do sítio e mergulhava no rio. Ali era um mundo de possibilidades imaginativas e sensoriais, e havia um sentimento de integração e não de dominação da natureza. A lógica capitalista considera a natureza como objeto ou produto, que deve ser consumido e dominado. Ao observarmos as crianças, percebemos o quanto a natureza as encanta, provoca curiosidade e interações, diferentemente desta lógica produtivista, hegemônica e predatória de nossa sociedade, que não reconhece a natureza como parte de nossa vida. A natureza estimula os sentidos das crianças e estabelece relações fundamentais para o seu desenvolvimento.

As crianças, no cotidiano das escolas, dão pistas do quanto a conexão com a natureza as encanta e oportuniza o desenvolvimento dos sentidos em uma perspectiva integral. É urgente desemparedar nossas infâncias. Como declara Tiriba

(2022, p. 213), citando Freire, “o movimento de dizer não à destruição da vida na Terra implica práticas pedagógicas que assumam a educação como prática de liberdade”. A relação de interesse e encantamento das crianças com a natureza deve suscitar nos educadores o compromisso de promover práticas cotidianas permanentes de Educação Ambiental (EA) crítica, em descompasso com uma educação escolar meramente racionalista. Essas práticas devem fortalecer a conexão com a natureza e a mudança de valores socioambientais das crianças, afinal, a vida das crianças dentro da escola não pode estar desconectada do mundo e dos problemas socioambientais que já impactam nossas vidas.

As crianças têm direito à conexão com a natureza e à oportunização de propostas críticas diante da realidade socioambiental. Os educadores devem comprometer-se com a EA crítica, na busca de novas formas de viver no mundo: mais justas, sustentáveis e humanas.

Tive muitos encontros afetivos e libertadores com a natureza, o que só reforça minha busca por aprender mais e colaborar para que as pessoas, em especial os formadores, sejam problematizadores da relação criança-natureza e, mais do que isso, promovam uma pedagogia crítica e conectada com o território e com a cultura das crianças. Será que, se os educadores estiverem alfabetizados ecologicamente, podem promover práticas de EA crítica permanentes? Será que os educadores compreendem a conexão das crianças com a natureza como direito?

Aproximar as crianças da natureza, permitir que interajam em espaços abertos e livres, possibilitar que conheçam o entorno da escola e aprendam com seu território, pode garantir direitos de aprendizagens socioambientais fundamentais. A partir dessas experiências, as crianças podem criar relações entre a realidade social e ambiental numa perspectiva de EA crítica.

Eu pude perceber essa relação em minha infância e adolescência, quando recebi outras “sementes” de justiça social para refletir e plantar: quando adolescente, participava de um projeto social de meu colégio, que acolhia crianças em um abrigo. Acredito que esse primeiro contato com a educação de crianças e jovens foi importante para a minha escolha profissional. O projeto articulado com minha escola acabou, mas eu continuei frequentando o abrigo, dando continuidade às atividades de apoio no local e envolvendo-me com a realidade emocional e social das crianças do projeto. Inclusive, essas vivências provocaram muitas reflexões, inclusive de que a degradação social atual não está desvinculada da degradação ambiental.

São diversas as organizações e líderes políticos que vêm alertando o mundo sobre os problemas socioambientais. Um deles é o Papa Francisco, líder da igreja católica, que exerce grande influência e possui relevância mundial, convocando a sociedade em suas encíclicas a perceber a relação dos problemas ambientais com os problemas humanos e sociais.

Na encíclica intitulada *Laudato Si* (2015), Papa Francisco alerta que não podemos enfrentar adequadamente a crise ambiental se não prestarmos atenção às causas que têm a ver com a degradação humana e social, e devemos ouvir o clamor da terra e o clamor dos pobres. Ele ressalta que o planeta Terra é nossa casa comum, provocando em seus argumentos muitas reflexões que entendo pertinentes a esta pesquisa. O Papa promoveu a iniciativa de um Pacto Educativo Global “para reavivar o compromisso para e com as novas gerações em diálogo construtivo e de compreensão mútua de ampla aliança educativa de superação da fragmentação e oposição e reconstruir o tecido das relações para uma humanidade mais fraterna e sustentável”¹.

Como comprometer-se com mudanças de valores socioambientais sendo sensível aos clamores da natureza e das pessoas? Esse questionamento acompanha minha trajetória como ser humano no mundo, como educadora e, atualmente, como coordenadora pedagógica, e me instiga a elaborar apontamentos para uma proposta de formação permanente que possa colaborar para que os educadores garantam o acesso das crianças à natureza, promovam a EA como prática de liberdade, com criticidade, permanência e intencionalidade.

Em 2008, quando fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e ingressei no cargo de professora, muitos desafios surgiram, pois as escolas estavam localizadas em bairros periféricos com potencialidades, mas também com fragilidades: falta de saneamento básico, violência e abandono. Fui então buscar novas sementes para o plantio da educação socioambiental, promotora de reconexões de respeito e atuação política. Iniciei na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP) uma especialização em Educação Ambiental e transição para sociedades sustentáveis, curso que foi

¹ O Pacto Educativo Global é um chamado do Papa Francisco para que todas as pessoas no mundo, instituições, igrejas e governos priorizem uma educação humanista e solidária como modo de transformar a sociedade. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em: 22. out. 2024.

fundamental em minha vida, pois a relevância da temática ia ao encontro de muitos valores e reflexões que eu havia feito até o momento em minha trajetória. Lembro-me do professor Marcos Sorrentino instigando nossa turma a buscar a capilarização da EA, e declarando a urgência de políticas públicas na busca por sociedades mais humanas, sustentáveis e justas.

A partir de 2019, assumi o cargo de coordenadora pedagógica e muitas estratégias formativas foram consideradas, relacionadas à sustentabilidade das ações e das relações, articulando com as concepções de criança autônoma, crítica, pesquisadora, respeitada em sua inteireza: seus processos cognitivos, emocionais, corporais e sociais.

Desde então, fui buscando ampliar meu “banco de sementes” como educadora ambiental e coordenadora pedagógica da rede municipal.

O coordenador pedagógico exerce um papel fundamental nas problematizações e articulações no contexto em que a escola está inserida. Faz-se necessário considerar a subjetividade como um elemento importante para transformar a realidade social e educacional e produzir conhecimento.

O coordenador pedagógico deve estar centrado em sua ação formadora e articuladora, garantindo que os professores sejam sujeitos da sua formação, em busca de conscientização de seu papel político, ético e estético. A mudança deve acontecer no âmbito individual e coletivo, fomentando a práxis.

Nesse sentido, observa-se que, na atualidade, para mudar a educação, é evidente que os professores devem mudar, bem como os contextos nos quais eles interagem. Imbernón (2009) reforça essa ideia afirmando que, se o contexto não muda, podemos ter um professor mais culto, com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo se recluir em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve investir na formação permanente, com foco no processo de “ação-reflexão-ação” na busca por mudanças na cultura da escola. A inovação consiste na busca por mudanças necessárias na atuação profissional para garantia de direitos e de aprendizagens das crianças.

Conforme Freire (2001) ressalta, o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática, capaz de provocar no professor uma ação transformadora.

Os professores, como todo coletivo de seres humanos, constituem um grupo definido por complexidades e formações distintas. Imbernón (2009) concorda com essa afirmação e ressalta que, no entanto:

É um coletivo que trabalha com pessoas e, portanto, pode potencializar e contribuir para criar transformações sociais mediante a educação de seus alunos e alunas. Contudo, para construir neles esse espírito transformador, será preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição educativa. (Imbernón, 2009, p.70).

Cabe aos formadores articular e propor formativas que apoiem as crianças a compreenderem os entrelaçamentos da vida, que abrem possibilidades de formação de sujeitos ecológicos e críticos desde a primeiríssima infância. A escola onde atuei como coordenadora em 2021 e 2022 possuía uma grande horta, pois o assistente de direção da unidade iniciou a construção dos canteiros na pandemia. Fizemos reflexões e estudos sobre o encantamento das crianças com a natureza e como poderíamos fomentar o desenvolvimento integral das crianças na interação das mesmas com os espaços educadores sustentáveis planejados. O interesse e encantamento das crianças deve ter muita relevância nos planejamentos propostos pelos educadores, por isso a EA deve estar presente no currículo da escola.

Realizávamos práticas como joanário, arte com tintas naturais, horta, compostagem, piqueniques e jardim sensorial, objetivando a conexão das crianças com a natureza e o seu desenvolvimento integral. Observamos que essas práticas geravam alegria, curiosidade, interesse e desenvolvimento de múltiplas linguagens. Para além do encantamento das crianças, mudança de valores e entendimento sobre participação, autonomia e compromisso coletivo eram favorecidos nessas práticas. Processos críticos e de humanização devem entrelaçar as interações com esses espaços educadores sustentáveis.

Refletimos o quanto ter esses elementos naturais no território educa as crianças e promove desdobramentos e ressignificações. Esses elementos auxiliam no desemparedamento das infâncias. Mas como garantir que as práticas de EA tenham uma perspectiva crítica e sejam permanentes? A EA considerada como prática de liberdade pode transformar valores e colaborar com o desenvolvimento integral de nossas crianças, promovendo a criticidade? Quão relevante é o fato de os educadores estarem alfabetizados ecologicamente para a viabilização das práticas de EA crítica?

Na formação sobre permacultura, pude aprimorar ainda mais meu

entendimento sobre a importância de nossa conexão com a natureza e sobre cultura permanente da terra e da Terra. A permacultura² foi criada nos anos 70 por Bill Mollison e David Holmgren, e consiste no planejamento e execução de espaços sustentáveis. O termo permacultura significa “cultura permanente” e sua filosofia de trabalho é a favor da natureza, para a criação de comunidades humanas sustentáveis, integrando *design* e ecologia. A permacultura enaltece uma nova possibilidade de viver no mundo, diferente da lógica de produção e consumo hegemônico atual.

Reconectar as crianças com a natureza deve ser muito mais do que a construção de um canteiro, envolve conhecer o território, desenvolver projetos e reflexões permanentes, mudanças de paradigmas e, conseqüentemente, de tempos e espaços. Para que as escolas sejam sustentáveis, os princípios de EA crítica devem estar presentes no currículo da escola. O Programa Escolas Sustentáveis³ é uma das possibilidades para a conexão entre criança e natureza, estruturando-se em três eixos: espaço físico, gestão e currículo. Pensar em uma escola sustentável é uma utopia para a caminhada e necessita de formação permanente e contextualizada em cada território. Assim como afirma Birri:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Birri *apud* Galeano, 1994, p.310).

Sabemos da crise socioambiental que assola o mundo todo e a mudança torna-se urgente. Escola sustentável é aquela que conecta as crianças e jovens à natureza, desenvolve práticas permanentes em uma perspectiva crítica.

A EA crítica deve perpassar por diversas áreas do conhecimento e provocar questionamentos e reflexões importantes sobre cidadania e o bem comum, exigindo processos formadores e políticas públicas.

² O termo permacultura foi criado na Austrália, na década de 1970, pelos cientistas Bill Mollison e David Holmgren. A permacultura se baseia em princípios ecológicos e em conhecimentos ancestrais e modernos de áreas como ciências agrárias, engenharias, arquitetura e ciências sociais. O objetivo é criar ocupações humanas que se mantenham de forma autossustentável, em equilíbrio com o ambiente, e que promovam energia, moradia e alimentação.

³ O Plano Nacional de escolas sustentáveis foi lançado em 2013, no Dia Mundial do Meio Ambiente, visando “favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares”. As escolas sustentáveis foram definidas como [...] aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam (BRASIL, 2013, p. 2).

Considero muito relevante buscar estratégias para promover construções e transformações nas práticas cotidianas de EA crítica nas escolas, na transição para “novos mundos possíveis”. O investimento na formação permanente dos professores pode impactar significativamente nestas práticas.

Devido a esse entendimento e interesse, em 2022, ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O programa Formep ampliou meus conhecimentos e sentidos sobre a formação de formadores. Presenteou-me com a liberdade de estudar duas grandes áreas de interesse e paixão: formação de formadores e EA. E a partir desses estudos, amparando-me em grandes educadores que me acompanharam no programa, em especial minha orientadora, Ana Maria Saul, pude estabelecer apontamentos que possam contribuir para a formação dos formadores em EA na rede municipal.

Desejo nesta pesquisa aprofundar meus conhecimentos sobre as práticas de EA crítica, a partir da conexão das crianças com a natureza, e pesquisar o quanto a formação dos educadores, impacta nessas práticas. Desejo trazer dados para que educadores se sintam comprometidos para desenvolver práticas cotidianas de EA crítica, à luz do pensamento de autores como: Freire (1997), Tiriba (2022), Loureiro e Torres (2014), Reigota (1994), Carvalho (2012), A.M. Saul e A. Saul (2016), articulando esse referencial com os dados da pesquisa de campo.

Como dar visibilidade à relevância de práticas de EA crítica permanentes, que vão além da coleta seletiva e da leitura de textos sobre a problemática ambiental, e que impliquem no compromisso de favorecer o acesso das crianças a uma pedagogia libertadora, crítica e ecológica?

Para concluir minhas primeiras reflexões sobre o tema, compartilho um poema do livro de literatura Chuva de Amoras, de minha autoria. Ele foi elaborado objetivando ampliar o meu “banco de sementes” para formação de formadores em EA crítica e, em especial, para as crianças. Considero a arte e a sensibilização como boas “sementes formativas”.

POEMA DO ENCONTRO

A esperança está nos olhos da criança,
que corre para o abraço
e deixa todo o cansaço do desamor.

Há pressa de plantar,
cuidar e descobrir o poder da terra.

Ela se dá por inteira
no encontro com a semente,
nos sabores dos frutos e na alegria do jardim.

A natureza, generosa, nos braços da criança,
se torna arte, canção, sensação.

Retribui esse abraço afetuoso,
agradecendo sua salvação das mãos
de quem entendeu o seu valor.

Vanessa Di Giaimo
Livro: Chuva de Amoras – 2022

O Cimento - Problema de pesquisa

Em um campo acimentado de práticas de EA fragmentadas, em que a relação com a natureza é meramente de exploração e são negligenciados múltiplos saberes, a EA crítica se configura no contexto de uma pedagogia libertadora, desemparedando as crianças, conectando-as à natureza e considerando os aspectos de seu interesse e de sua realidade. A EA nas escolas das infâncias deve garantir a conexão das crianças com a natureza, favorecer o desenvolvimento integral das crianças, sua saúde física e mental e compromete-se com uma pedagogia crítica.

A EA muitas vezes encontra-se marginalizada nas escolas, com currículos hierarquizados, realizada de maneira pontual e sem avanços nos aspectos sociais, políticos, culturais e éticos. Essa EA que encontramos nas escolas, e que as pesquisas neste campo revelam, não propõe mudanças e perpetua o modelo societário de produção e consumo insustentável para humanos e não humanos, sem perspectiva crítica e de transformação da realidade.

Após dezoito anos trabalhando na área da educação, desenvolvendo-me no campo de formação de educadores e também no campo da EA, tenho um grande incômodo ao perceber que, muitas vezes, as práticas de EA no contexto escolar são pontuais e fragmentadas, com abordagem em um comportamento apenas ecológico e individualizado, ou, até mesmo, com uma abordagem que relaciona e reduz a natureza a um objeto de controle e dominação.

Os currículos escolares hierarquizam saberes e muitas vezes ignoram as práticas de EA, entendendo-as como inferiores. Carvalho (2012) afirma que parte do contexto de marginalização da EA na escola tem como uma de suas causas o embate epistemológico e das formas de organização institucional existentes entre o campo da EA e da educação tradicional, o que cria uma cisão difícil de ser equacionada.

Na EA, é necessário que se considere outras áreas das ciências sociais como a sociologia, filosofia e antropologia, que são relevantes e podem contribuir com reflexões e atitudes emancipatórias, bem como resgatar a importância da EA crítica na escola das infâncias.

Paulo Freire (2001), em seu livro *À sombra desta mangueira*, dá pistas do quanto a criticidade e a leitura da realidade devem fazer parte de toda a proposta

educativa, seja ela formal ou informal. Ele afirma que, necessariamente, estar no mundo é estar com o mundo e com os outros, e é no contexto social e cultural que se faz a comunicação e intercomunicação, sendo que essas asseguram a compreensão do mundo. Dessa forma, as relações entre consciência e mundo são mútuas, naturalmente dialéticas.

Muitas pesquisas apontam que os currículos das escolas não consideram essas dimensões mais aprofundadas nas práticas de EA nas escolas de Educação Infantil, tampouco nas de Ensino Fundamental. A defesa feita nesta pesquisa é de que a conexão das crianças com a natureza seja algo mais profundo, em uma quebra de paradigma epistemológico, e que, na relação com o mundo e com a natureza, elas sejam provocadas a pensar criticamente, a criar hipóteses, fazer perguntas e humanizar-se. Utiliza-se nesta pesquisa o termo “escola das infâncias”, pois a infância não está presente só na educação infantil, mas também no ensino fundamental.

De acordo com Freire (1996), a educação deve ser compreendida como um processo de libertação, essencial para a humanização tanto dos oprimidos quanto dos opressores. A desumanização ocorre quando sistemas de opressão furtam as pessoas de sua autonomia, de seus direitos e de suas liberdades, reduzindo-as a condição de objetos. A educação, portanto, é o caminho para a humanização e, para isso, fazem-se necessárias a leitura da realidade, a consciência crítica e a busca pela emancipação e transformação social.

Tiriba (2022) declara que a sociedade moderna separa corpo e mente, razão e emoção, e fundamenta-se na lógica hegemônica e do capitalismo, que estruturam as bases das instituições escolares. “Esses pressupostos paradigmáticos estão no coração dos currículos escolares, modelando a organização dos espaços e das rotinas e definindo as interações entre seres humanos e desses com a natureza” (p. 227).

Contribuindo com essa discussão, Freire (2001, p. 31) afirma:

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando de “fome”, não posso me contentar em defini-la como urgência de alimentos [...] A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser.

Suspeita-se que muitos professores, além de relacionar a EA a conceitos teóricos e técnicos, têm grande preocupação com a segurança das crianças em

relação ao contato com a natureza, considerando também esse contato como “sujeira” e promotor de doenças, quando, na verdade, muitos pesquisadores afirmam o contrário. Louv (2018), por exemplo, aponta que a falta de contato com a natureza tem gerado muitos problemas de saúde física e mental nas crianças, bem como negligenciado múltiplos saberes.

É imprescindível que essa conexão seja plena. Não basta plantar o feijão no algodão para dar conta dos conhecimentos em EA na escola das infâncias, sem considerar uma visão sistêmica, que considere a criação de vínculo com o mundo natural, fomentando, assim, reflexões críticas sobre o mundo, bem como ações transformadoras e oportunizadoras do desenvolvimento integral das crianças. Inserir a temática ambiental nessa visão fragmentada e conteudista é esvaziar de sentidos a sua práxis. Como exemplo, cita-se a problemática de nosso país produzir tanto alimento e muitas pessoas continuarem passando fome. Como uma proposta de plantio do feijão sem intencionalidade e continuidade pode colaborar com uma visão crítica da realidade? As questões que envolvem a realidade social e o território onde as crianças e jovens estão inseridos são temáticas fundamentais nesta proposta interdisciplinar de EA crítica, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou médio.

A EA crítica implica que educadores tenham conhecimentos teóricos e metodológicos, e não apenas conhecimentos técnicos de criação de espaços sustentáveis.

Com base nesta reflexão, apresenta-se o **objetivo geral** desta pesquisa, que é investigar as práticas de Educação Ambiental na escola das infâncias em uma perspectiva crítica, e o quanto a formação dos educadores críticos impacta essas práticas. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Identificar e analisar as práticas de EA crítica com crianças de 0 a 12 anos, e a importância da conexão com a natureza em uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo.
- ✓ Compreender, a partir da metodologia da investigação temática, que situações-limite, denúncias e anúncios se apresentam aos educadores e gestão escolar no desenvolvimento da EA crítica nas escolas.
- ✓ Construir apontamentos formativos voltados ao engajamento das práticas de EA crítica e permanente na escola das infâncias que dialoguem com as necessidades observadas na investigação temática.

O presente trabalho está dividido em quatro seções, cujos títulos foram

concebidos a partir de analogias com elementos e processos naturais, sendo um fio condutor da pesquisa. A primeira seção, “A resistência em flores” introduz e contextualiza o objeto pesquisado, articulando com a pedagogia ecológica e libertadora, e apresenta-se as pesquisas correlatas. Ambas são flores bem resistentes que devem abrir espaço nas acimentadas situações-limite em que se encontra essa área de pesquisa. Nesta sessão, também é apresentada a abordagem da pesquisa, seu contexto e a caracterização dos participantes. A segunda seção, intitulada “A riqueza do solo”, apresenta a base teórica que fundamenta pedagogias ecológicas e libertadoras, e a base legal da educação ambiental no Brasil. Também é apresentado o referencial teórico referente às contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire para a EA crítica e formação permanente de educadores. Na terceira seção, “A conectividade das *Micorrizas*” apresenta-se a análise dos dados. As micorrizas são responsáveis por trocar nutrientes entre outras plantas e têm grande capacidade de capilarização. Ainda nessa seção, faz-se a discussão dos fatores que contribuem com o desenvolvimento da EA crítica nas escolas, assim como aqueles que a dificultam, à luz da pesquisa empírica; e dedica-se à reflexão sobre alguns apontamentos que emergiram a partir da experiência vivenciada, na intenção de contribuir para a construção de processos formativos. Finaliza-se com “A amplitude da floresta”, cuja função é articular teoricamente os resultados a partir da análise dos dados e fazer uma síntese dos argumentos e resultados apresentados que, assim como a floresta, apresentam uma diversidade de perspectivas e possibilidades.

1 A RESISTÊNCIA EM FLORES

O cimento, em estado sólido, é inflexível, duro, e, muitas vezes, intransponível. Vivemos tempos de uma educação tecnicista e desumanizadora. Deparamo-nos com pessoas aflitas, apressadas e desesperançosas, que se encontram com o cimento da vida e não vislumbram possibilidades.



No campo ambiental, também encontramos o “cimento” da desesperança, provocado por disputas políticas e problemas ambientais de difícil resolução. Estamos vivenciando as consequências do agravamento da crise ambiental. A relação exploratória e dominadora da natureza foi predominante no decorrer do último século, com crescimento da degradação ambiental e da desconexão das pessoas com a natureza. Qual seria a relação da degradação ambiental com a desconexão das pessoas com a natureza?

Recorrendo ao pensamento do Papa Francisco (2015), é preciso revigorar a consciência de que somos uma única família humana e que não há espaço para a globalização da indiferença em relação à natureza e às pessoas. Nesse sentido, a globalização da indiferença é cimento duro que impede que a vida brote de maneira equânime, que o solo seja fértil e generoso com humanos e não humanos.

A conexão das crianças com a natureza pode incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico em relação aos problemas socioambientais, pois, na maioria das vezes, é mais fácil amar e cuidar daquilo que conhecemos e criamos vínculos. Essa conexão também é uma oportunidade para experienciar sensações e sentidos que geram saúde física e mental e são um laboratório vivo de aprendizagens, favorecendo a criticidade e a mudança de valores socioambientais e culturais.

Sempre me chamaram a atenção os pequenos brotos e flores na rachadura do cimento que muitas vezes encontro na cidade de São Paulo. É vital ressignificarmos nossa presença na Terra. Contemplar a beleza das flores que brotam na rachadura do cimento provoca uma reflexão sobre a importância da resistência, da transformação e do encantamento pela vida, assumindo nossa responsabilidade e coparticipação na grande trama de relações do planeta. Nossas crianças precisam aproximar-se desta realidade socioambiental de grande impacto em suas vidas, e as escolas são espaços privilegiados para mudança de cultura e valores

socioambientais, assumindo o compromisso de conectar as crianças à natureza, promovendo uma pedagogia crítica e libertadora.

A EA crítica na escola das infâncias pode emergir deste cimento duro da hierarquização do conhecimento, da lógica hegemônica de produção e consumo e da relação de poder e dominação em relação à natureza.

1.1 Pesquisas correlatas

Considerando o “cimento duro” das práticas de EA fragmentadas e do distanciamento das crianças da natureza, garantir uma pedagogia libertadora que valorize a curiosidade e o encantamento das crianças pelo mundo natural, promovendo reflexões e apontamentos para que educadores transformem esta realidade na escola das infâncias, é uma utopia que legitima esta pesquisa.

Com o coração nesta busca, foram encontradas pesquisas relevantes para o aprofundamento dos estudos sobre práticas de EA crítica em uma perspectiva de conexão das crianças com a natureza. As pesquisas correlatas são as flores que brotam nas rachaduras do cimento, recriando paisagens e novas possibilidades de ampliação e produção de conhecimentos e de esperança na área da EA crítica nas escolas de Educação Infantil.

Diante da necessidade de conhecer essas “flores resistentes”, primeiramente foram aprofundados os estudos em algumas dissertações e teses que tiveram como objeto de pesquisa as práticas de EA crítica. Foi realizada uma busca no banco de teses da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia, nas bibliotecas da UNICAMP, USP, UFSCar, PUC-SP, PUC-PR.

O primeiro descritor utilizado foi “práticas de educação ambiental crítica”, e foram encontrados 885 resultados. Foi, então, delimitado o descritor para “práticas de educação ambiental crítica nas infâncias”, com 51 resultados encontrados para a busca. Acredita-se que a análise da EA crítica, a partir das práticas cotidianas nas escolas de Educação Infantil, pode colaborar com o entendimento da relevância (ou não) de tais práticas no desenvolvimento integral das crianças e nos apontamentos de processos formadores que colaborem com a alfabetização ecológica dos professores, bem como da construção de práticas de EA na perspectiva crítica.

Foram buscados estudos que contribuíssem para o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender como e quais práticas de EA, de fato, conectam as crianças à natureza, promovem humanização e criticidade. E quanto a formação dos educadores alfabetizados ecologicamente impacta nessas práticas de EA crítica nas escolas das infâncias.

O Quadro 1 descreve as etapas desenvolvidas para a seleção das pesquisas correlatas:

Quadro 1 - Protocolo de registro das pesquisas correlatas

Etapas	Descrição das etapas
Objetivos	Identificar teses e dissertações que abordem a educação ambiental crítica nas escolas das infâncias.
Base de dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Descritores	Educação ambiental crítica na Educação Infantil
Resultados: 52 (34 dissertações e 17 teses)	Leitura de resumos na íntegra
Crítérios de exclusão	Trabalhos fora do âmbito da Educação Infantil, da perspectiva de educação ambiental crítica e anteriores a 2013.
Seleção: 21 trabalhos	Informações sobre introdução, objetivos, referências bibliográficas, metodologia e resultados obtidos.
Tratamento dos dados	Filtrar, classificar, descrever, analisar criticamente os resultados.
Resultados: 8	Estudos correlatos na dissertação, discutindo os principais aspectos das pesquisas selecionadas, correlacionando a presente investigação.

Elaboração própria

Para a seleção dos estudos correlatos, realizou-se o levantamento de produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dos vinte e um trabalhos selecionados, oito apresentavam relevância para esta pesquisa, pois apontam em seus resultados de pesquisa a análise das práticas e a necessidade de formação permanente dos educadores para a efetivação da EA crítica.

O primeiro trabalho analisado elucida a formação permanente dos professores para a atribuição de valores às questões pertinentes à EA. Bissaco (2017) revela em sua pesquisa um olhar teórico no qual o conceito de criança é definido como um ser

sócio-histórico, capaz de aprender desde muito pequeno e que, além de conhecimentos, constrói simultaneamente sua própria moralidade, sendo capaz de atribuir valores às questões pertinentes à temática ambiental. Desse modo, a pesquisa da autora contemplou um olhar para as práticas docentes – ações diretas de professores com crianças da Educação Infantil e os diálogos decorrentes dessas ações. Os dados da pesquisa apontaram os limites do docente da Educação Infantil em romper com a hegemonia dos discursos ambientais mais conservadores e antropocêntricos. A pesquisadora afirma que os dados parecem indicar a necessidade de direcionar espaços de formação em EA que considerem as perspectivas mais críticas.

Zanon (2019) também revela em sua pesquisa a importância da formação dos professores. A autora objetivou identificar e analisar como se dá a inserção de EA nos centros municipais de Educação Infantil em São Carlos, a partir da percepção de professoras que trabalham nesses espaços. Utilizou como instrumento entrevistas semiestruturadas com professoras de cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), com o propósito de identificar como elas entendem o trabalho realizado em EA, as práticas desenvolvidas e como são conduzidas. Como resultado, a autora afirma que a inserção da EA em CEMEIs em São Carlos (SP) é incipiente, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo, acreditando ser necessário investir na formação de professores, visando o desenvolvimento da EA crítica.

Santos (2019) buscou em sua pesquisa um diagnóstico da inserção da EA na Educação Infantil no município de Rio Claro. O estudo, de metodologia qualitativa, utilizou como instrumentos para coleta de dados, questionários, análise do documento “Programa Contínuo de EA na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro” (PEARC) e entrevistas semiestruturadas com professores que atendem alunos nessa faixa etária. Dentre os objetivos, destaca-se: identificar a(s) concepção(ões) de Educação Ambiental que orientam a EA no município; caracterizar as práticas desenvolvidas, os resultados efetivos e as dificuldades mais frequentes narradas pelos professores quando desenvolvem práticas de EA. Com base nas respostas dos professores, foi concluído que a Coordenadoria de Educação Ambiental (CEA) poderia se apresentar com mais efetividade nas formações dos mesmos, uma vez que apresenta, na justificativa do programa pesquisado, elementos ricos na perspectiva socioambiental.

Constatou-se que muitas das concepções dos docentes que participaram da pesquisa provêm de uma EA conservadora e pragmática, predominando ações de

reutilização de materiais recicláveis, mas também foram identificadas pela autora práticas que caminham na direção de uma EA crítica, o que, segundo ela, permite ponderar que há aproximações e intersecções entre a EA e a Educação Infantil, apresentando sinais de entrelaçamento com a perspectiva crítica em suas dimensões éticas, políticas e estéticas.

Crepaldi (2022) buscou em sua pesquisa compreender alguns sentidos construídos sobre a EA e o trabalho com valores na Educação Infantil, a partir das práticas docentes com duas professoras participantes de um programa de educação continuada voltado a essa temática, articulado à alimentação das crianças.

Concluiu-se que ambas as professoras possibilitaram as crianças um contato enriquecedor com elementos naturais presentes em diferentes espaços escolares, oportunidade que nem sempre é aproveitada na escola, suscitando experiências ricas de apreciação desses elementos naturais, o que favorece a construção de valores a eles relacionados.

A autora discute, ao final, sobre as dificuldades quanto aos recursos necessários para a realização de algumas das atividades planejadas, muitas vezes financeiramente assumidas pelas professoras, além daquelas inerentes à complexidade da temática trabalhada, que exige formação continuada para que as possibilidades de trabalho possam ser gradativamente ampliadas.

Outro estudo que focalizou a formação de educadores foi de Couto (2017). A pesquisa teve como objetivo elaborar, desenvolver e avaliar um processo formativo de professores tendo como base uma EA norteadas por uma perspectiva crítica na Educação Infantil. Trabalhou-se com uma turma composta por crianças entre 3 e 6 anos de uma escola de Educação Infantil do município de Campinas-SP. Para a viabilização de tal proposta, foi realizada uma sequência didática que teve como eixo central o consumismo infantil, a obsolescência programada e a obsolescência perceptível. A sequência didática recorreu a diferentes estratégias e recursos, como o uso da literatura infantil, de imagens diversas e desenhos, entre outros. O conjunto de atividades, por meio das mediações, possibilitou que as crianças conseguissem realizar suas primeiras reflexões sobre o consumismo e sobre a problemática do lixo. As crianças apontaram como solução ambiental a reutilização e a redução do consumo e, ao se debruçarem sobre as discussões desses conflitos ambientais, parecem ter construído uma lógica de um modelo de sociedade mais sustentável.

A pesquisadora apontou como resultado que as crianças tiveram a oportunidade de pensar sobre diferentes hábitos de consumo, estilos de vida, relação ser humano-natureza e, principalmente, sobre o meio em que vivem e como se relacionam com esse meio.

Conforme citado anteriormente, percebe-se aproximações dos estudos supracitados com alguns objetivos desta pesquisa, com a abordagem qualitativa e com a preocupação com a formação de professores. Todavia, apesar dessas pesquisas investigarem as práticas de EA, a maioria delas não considerou, em sua análise, a pedagogia crítica. As produções estavam mais direcionadas para a avaliação de alguma prática ou projeto específico.

Acredita-se, assim, que as discussões sobre EA na Educação Infantil ainda são bem tímidas, uma vez que quase não há e pesquisas publicações articulando os dois campos: EA crítica e a escola das infâncias (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), tampouco explicitando as contribuições das obras de Paulo Freire para a EA crítica.

Considerando a pedagogia crítica, as obras de Freire têm importante contribuição na construção da base teórico metodológica de EA. Layrargues (2014) salienta que Freire é referência fundamental para a EA em função de sua vocação problematizadora, cujo potencial de rompimento definitivo com o senso comum já cristalizado em uma EA conteudista, instrumental, acrítica e ideologicamente neutra não é nada desprezível:

Talvez também porque oportuniza, a todos os educadores ambientais que minimamente reconhecem no pensamento freiriano as possibilidades de enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, as condições político-pedagógicas para o adensamento das forças sociais progressistas (Layrargues, 2014, p. 12).

Após a leitura minuciosa dos resumos, verificou-se que apenas três estudos têm forte adesão aos objetos de estudo que se pretende desenvolver nesta pesquisa, e trazem contribuições para uma EA crítica, articulada ao pensamento freireano.

Luccas (2016) construiu sua pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, caracterizada como pesquisa documental, de caráter bibliográfico, do tipo “estado da arte”, objetivando caracterizar e discutir as dissertações e teses em EA que descrevem e analisam práticas pedagógicas no contexto escolar da Educação Infantil. Assim como alguns autores supracitados, revela em seus resultados que falta a alguns dos professores, que tiveram suas práticas investigadas, uma teoria pedagógica que

oriente essas práticas para uma perspectiva mais crítica, compatível com suas intenções e discurso. Ou seja, as pesquisas indicam a necessidade de uma teoria pedagógica que se alinhe à EA crítica e ajude o professor a pensar e tomar decisões sobre sua prática. O autor ressalta ainda que, dada a relevância desse assunto, é necessário que mais pesquisas sejam realizadas com o objetivo de refletir e construir com o professor um conhecimento que dê suporte às suas práticas e, então, dê visibilidade a essas experiências, divulgando seus resultados e contribuindo para o enriquecimento e a orientação das práticas pedagógicas em EA de outros professores na Educação Infantil.

Já Miranda (2022) teve como foco em seu trabalho a construção coletiva de uma trama formativa que envolve a EA na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, praticada em uma Escola de Tempo Integral Ambiental, com o seguinte questionamento: Como a conscientização freiriana pode contribuir para a formação dos gestores e das professoras que já realizam ações e práticas de EA na Escola de Tempo Integral Ambiental? O objetivo central da investigação foi “Analisar o desenvolvimento de uma formação continuada de professoras e gestores em EA, sob a perspectiva da conscientização freiriana, em uma escola pública municipal de tempo integral ambiental”. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e o método utilizado foi a Pesquisa-ação-participante. A partir da Análise Textual Discursiva (ATD), emergiram como categorias finais de análise: a formação da identidade ambiental da instituição escolar; as reflexões sobre as práticas de EA na Instituição Escolar; a construção do inédito-viável. Como resultado, a pesquisadora aponta que a identidade ambiental da instituição escolar se constitui como uma trama ainda em construção, e alguns fatores dificultam o fortalecimento da identidade ambiental da escola, como sua classificação enquanto Escola de Tempo Integral, a pouca presença da EA nos documentos escolares e a carência da formação inicial e continuada em relação à EA. Considerando a EA praticada no ambiente escolar, percebe-se que ela está presente na instituição de diferentes formas. Todavia, há um foco na EA conservacionista e pragmática, necessitando avançar um pouco mais em relação à reflexão sobre a Educação Ambiental Freiriana (EAF). Dessa forma, foram oportunizados diversos momentos para que os participantes pudessem refletir sobre suas ações de EA, visando possibilitar que eles fossem chegando no nível tomada de consciência a partir da denúncia das situações-limite enfrentadas na realização da EA no ambiente escolar. Finalmente, visando alcançar a última etapa da conscientização

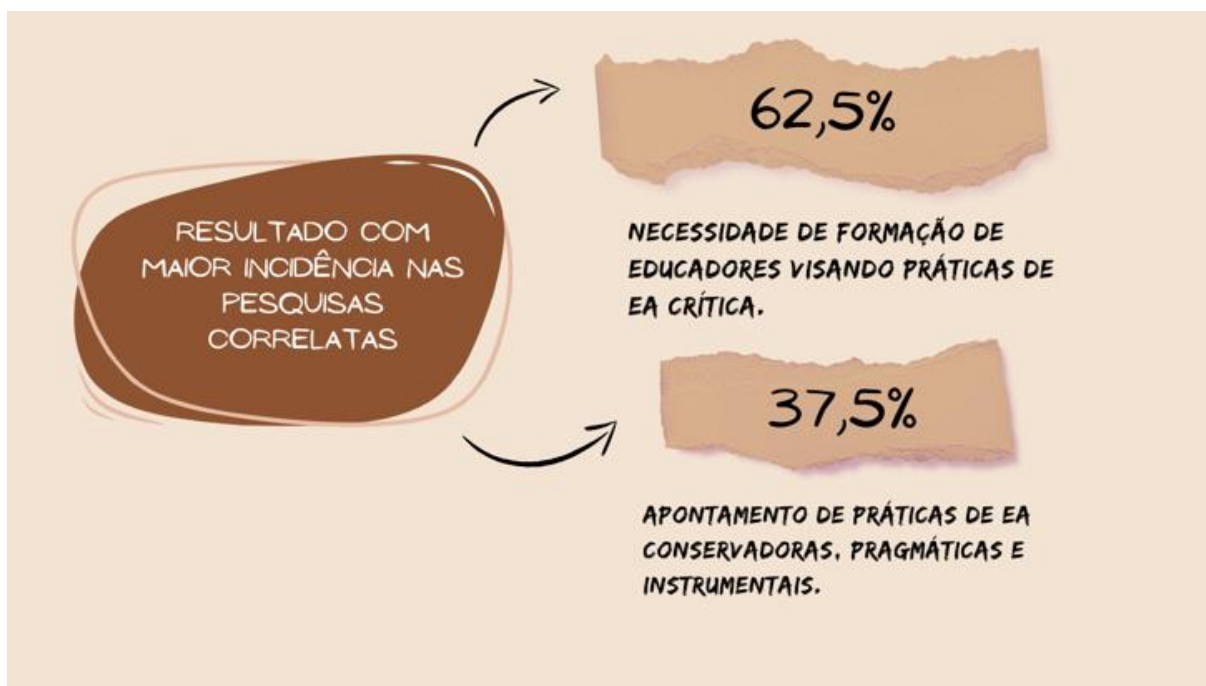
freiriana, os participantes da formação construíram uma Agenda Ambiental para a instituição escolar. A autora descreve que foram percebidos alguns indícios de avanço da consciência dos participantes em relação à percepção mais complexa do meio ambiente, da importância da política, da dialetização e da abordagem freiriana na EA. No entanto, entende-se que apesar da conscientização ser facilitada nas discussões coletivas, ela é um processo que ocorre de forma diferente para cada indivíduo.

Silva (2017) objetivou compreender como a EA está inserida como eixo da proposta curricular no contexto de uma instituição de Educação Infantil. O estudo trouxe algumas importantes evidências a respeito do processo de implantação e consolidação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na instituição, especialmente no tocante às circunstâncias formativas, estruturais e organizativas da unidade, que evidenciaram uma perspectiva crítica de EA. O movimento de transformação da instituição caminhou no sentido de superação de práticas tradicionais, dando voz à pedagogia participativa. Essa defesa é evidenciada na pesquisa, que considera a necessidade da EA crítica, sobretudo na Educação Infantil, em busca de uma formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar e a qualidade de vida do planeta.

Dos últimos três trabalhos aqui apresentados, de Silva (2017), Luccas (2016) e Miranda (2022), percebe-se que as práticas de EA estão presentes, ainda de forma tímida, nas escolas de Educação Infantil, sendo que há necessidade de formação e consolidação no PPP da instituição em uma perspectiva crítica e permanente.

Das oito pesquisas selecionadas, os resultados mais apontados foram: necessidade de formação de professores, visando práticas de EA crítica; e apontamentos de práticas pesquisadas que revelam uma EA conservadora, pragmática e instrumental, como podemos observar, no gráfico a seguir (Figura 1):

Figura 1 - Resultados com maior incidência nas pesquisas correlatas



Elaboração própria

A leitura dos resumos foi revelando alguns caminhos, a partir do objeto que será investigado: práticas de EA crítica – em busca de pedagogias ecológicas e libertadoras.

A pedagogia ecológica, também conhecida como ecopedagogia, é um conceito criado por Francisco Gutiérrez no início da década de 1990. Seu objetivo é integrar às escolas conceitos relacionados à sustentabilidade e ao meio ambiente, promovendo a construção de uma comunidade ecológica. Esses princípios estão alinhados às diretrizes da Carta da Terra⁴.

Gadotti (2005) afirma que a pedagogia da Terra, ou ecopedagogia, pode ser compreendida como um movimento pedagógico, uma abordagem curricular e também como um movimento social e político. Seu propósito é fomentar aprendizagens que transformem o cotidiano e incentivem a construção de um modelo de civilização sustentável, do ponto de vista ecológico.

A pedagogia ecológica conecta-se com a pedagogia libertadora ao propor uma reorientação de nossa visão de mundo, buscando um futuro mais justo e sustentável. Sob essa perspectiva, de acordo com Freire (2020, p. 93), “a libertação autêntica, que

⁴ A Carta da Terra é um documento que estabelece 16 princípios éticos para a construção de uma sociedade global mais justa, sustentável e pacífica. O documento foi escrito em 2000 por uma comissão internacional e lançado na UNESCO, em Paris.

é a humanização em processo, não é algo que se deposita nos homens (...); é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo". Nesse sentido, práticas de EA crítica devem ser encharcadas por pedagogias ecológicas e libertadoras, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência intencionada para a transformação do mundo.

Diante do exposto, a abordagem qualitativa deve apoiar esta pesquisa na compreensão dos diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a "auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações" (André, 1983, p. 66). É uma abordagem que busca a compreensão da realidade à medida que o estudo se constrói, tornando-se difícil preestabelecer todas as técnicas que o pesquisador utilizará ao longo do seu trabalho de campo.

Dialogar com as pesquisas correlatas é começar a quebrar o cimento duro da desesperança e estagnação em relação à crise socioambiental e, principalmente, da oferta de EA acrítica na Educação Infantil, para produzir novos jardins de possibilidades para que as escolas tenham estratégias didáticas promotoras de mudanças relevantes e promotoras do desenvolvimento integral das crianças. As pesquisas apontam que a investigação das práticas permanentes de EA e a formação dos professores são fatores importantes para aprofundamento deste estudo.

O tema de pesquisa pode gerar uma produção científica capaz de promover reflexões sobre as práticas de EA e colaborar na formação de educadores em uma perspectiva de pedagogia crítica.

1.2 Abordagem da pesquisa

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar as práticas de EA na escola das infâncias em uma perspectiva crítica e o quanto a formação dos educadores impactam nessas práticas, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2006) afirmam que pesquisas de cunho qualitativo se interessam pelo significado que as pessoas, a partir de suas ações e suas interações sociais em determinado contexto, atribuem aos acontecimentos, aos objetos ou até mesmo à vida, destacando que a exposição da interpretação e

a análise desses significados devem ser cuidadosamente pensadas pelo pesquisador qualitativo.

Com essa perspectiva, a ida *in loco* à EMEF Professora Philó Gonçalves dos Santos mostrou-se fundamental, considerando o processo de investigação temática, a busca de evidências por meio do grupo focal e da observação participante. “Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural”, como declaram Bogdan e Biklen (1994, p. 47).

Conforme A.M. Saul e A. Saul (2018), a investigação temática tem como ponto de partida a prática concreta dos participantes da pesquisa e questões que, pela ótica desses, se constituem como seus maiores desafios e preocupações. Os autores apontam que:

Ao pesquisar coletivamente esses problemas, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado, concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação (p. 431).

Para a produção de evidências, também foi utilizado o grupo focal. De acordo com Morgan (1997), o grupo focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo. O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, à existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes.

Segundo Morgan (1997), em relação à sua estrutura operacional, o grupo focal é coordenado por um moderador, que poderá ser o próprio pesquisador. O papel do moderador é o de conduzir o grupo e manter o foco da discussão no tópico da pesquisa. Uma das tarefas mais difíceis poderá ser ouvir atentamente as respostas, ao mesmo tempo em que estimula os mais tímidos, quietos ou passivos a participar.

A metodologia desta pesquisa caracterizou-se, portanto, pela produção e de dados produzidos por meio do grupo focal, visita à unidade e análise de documentos. Os dados foram triangulados e a análise crítica dos mesmos foi realizada a partir das categorias freireanas: leitura da realidade, formação permanente, humanização e conscientização.

1.3 Contexto da pesquisa

Considerando a busca por uma escola que possibilitasse a investigação com foco nos objetivos desta pesquisa, a unidade educacional escolhida foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Philó Gonçalves dos Santos.

A escola está localizada no bairro de Perus, na rua Alagoa Nova, S/N. Pertence à Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. Conta com 764 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, e possui 17 salas de aula. A unidade educacional está construindo coletivamente um Ecoparque, mobilizando estudantes para atuarem como protagonistas críticos e engajados no projeto. Diversos desdobramentos estão surgindo dessa ocupação da área verde, que estava se tornando um ponto viciado de lixo, ao lado na unidade educacional que os estudantes e professores intitularam de “Ecoparque”.

Com foco na possibilidade de análise das práticas cotidianas de EA crítica na EMEF Philó, a coleta de dados da investigação temática foi realizada por meio de grupo focal e observação participante.

Na primeira visita à unidade, percebeu-se o protagonismo dos estudantes na apresentação do Ecoparque e das ações desenvolvidas ao longo do ano. Os professores também demonstraram abertura, generosidade e interesse em participar do grupo focal e compartilhar suas práticas.

Morgan (1997) ressalta que o grupo focal requer uma cuidadosa combinação entre os objetivos da pesquisa e os dados que pode produzir. O grupo focal pode ser utilizado em pesquisas que necessitem de um método independente, servindo como a principal fonte de dados qualitativos, assim como ocorre em pesquisas que usam a entrevista individual ou a observação participante.

Grupos focais são eficientes na etapa de levantamento de dados, pois um número pequeno de grupos pode gerar um extenso número de ideias sobre as categorias do estudo desejado.

A escola pesquisada, localizada no bairro de Perus, está inserida em um contexto socioambiental com diversos empreendimentos poluidores, mas também com diversos coletivos atuantes. Ambas as realidades fazem parte das discussões e do planejamento dos professores da EMEF Professora Philó Gonçalves dos Santos.

1.4 Caracterização dos participantes

Os participantes do grupo focal foram: três professores do Ensino Fundamental I, e um coordenador pedagógico da EMEF Professora Philó Gonçalves dos Santos. Os profissionais foram convidadas/os e aderiram ao processo por livre consentimento, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que contém todas as informações sobre o processo de pesquisa, encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-SP. Optou-se por dar nomes fictícios aos participantes da pesquisa para preservar suas identidades. Os nomes são de pássaros brasileiros. Perguntas iniciais foram feitas aos participantes conforme a Figura 2:

Figura 2 - Caracterização dos participantes



Elaboração própria

Todos os participantes atuam na prefeitura há mais de quinze anos, tem idade superior a 40 anos e formações acadêmicas distintas, conforme a Figura 2.

As categorias de análise emergiram da trama conceitual, articulando-se aos documentos, e aos dados coletados no grupo focal e na visita à unidade.

2 RIQUEZA DO SOLO

O solo é fonte de nutrientes e minerais essenciais para a vida, além de ser o local onde as plantas crescem e onde são armazenadas e purificadas as águas. Um solo fértil para que as plantas se desenvolvam adequadamente, aliada à luz solar e irrigação adequada, garante a vida.



Na EA crítica, um solo fértil de referenciais teóricos metodológicos progressistas, com práticas coerentes a tais princípios, garante a vida em uma perspectiva de sociedade justa, sustentável e humana. A EA é uma dimensão crítica por sua natureza, que possibilita a formação de um sujeito consciente mediante a compreensão de mundo.

2.1 Direito à natureza e pedagogia ecológica e libertadora

O direito à natureza é garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 225, em seu parágrafo primeiro, e estabelece o caráter público do meio ambiente: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo, e essencial à qualidade de vida”. Determina ainda ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Pode-se considerar, à luz dessa legislação, a necessidade de um compromisso de todos que habitam a terra, em especial do poder público, garantir um ambiente ecologicamente equilibrado para todos. Exige-se uma consciência intencionada do mundo para que tal compromisso seja garantido.

O acesso à natureza não pode ser entendido como uma opção do educador, visto que é um direito e fonte de aprendizagens e de mudança de valores culturais e ambientais necessários para nossa sobrevivência neste planeta. O acesso à natureza também promove o desenvolvimento integral de nossas crianças. Louv (2018) afirma que muitas pesquisas conectam de modo positivo nossa saúde mental, física e espiritual à nossa associação com a natureza.

São diversas problemáticas e disputas políticas que impedem a garantia desse direito. Na educação, considera-se que a perspectiva conservadora e tecnicista colabora com tal distanciamento, por isso a defesa de pedagogias ecológicas e

libertadoras para as crianças.

Leff (2002) considera que a crise ambiental é resultante de um modelo de sociedade moderna e ocidental. O autor afirma que existem os problemas ambientais reconhecido por todos, como os físicos e biológicos, mas existem outros elementos a serem considerados, ampliando, a gravidade da crise socioambiental: “Esta crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite da pobreza e da desigualdade social” (Leff, 2002, p. 191).

Em consonância com esse pensamento, Reigota (2006) reforça que a crise ambiental é também uma crise de conhecimento, uma vez que o ser humano concebe o ambiente com a sua interpretação da realidade, com o seu saber, sendo o conceito construído socialmente.

Nesse sentido, é necessário romper com a crise de conhecimento em relação a práticas pedagógicas fragmentadas, tecnicistas, transmissivas e distantes de uma pedagogia ecológica e libertadora.

Freire (2020) refere-se à “educação bancária” como uma educação caracterizada pela transmissão e acúmulo de conteúdos passados pelo educador, “que tudo sabe”, ao educando, passivo e desprovido de conhecimento. A EA crítica deve caminhar na contramão da educação bancária, pois a mesma não contribui para o acesso das crianças a uma pedagogia ecológica e libertadora.

As pedagogias das infâncias referem-se às abordagens, teorias e práticas educativas voltadas para o desenvolvimento, aprendizagem e cuidado de crianças. Elas se baseiam em uma compreensão ampla da infância e desenvolvimento integral das crianças. Essas pedagogias partem de uma compreensão ampla da infância, reconhecendo sua singularidade e potencialidades. Defende-se, nesse contexto, uma pedagogia ecológica das infâncias, comprometida com uma aprendizagem lúdica e participativa, onde as crianças possam interagir com humanos e não humanos, construindo suas próprias culturas e desenvolvendo perspectivas críticas e sustentáveis.

Conforme declara Gadotti (2009), o conceito de sustentabilidade e de sociedades sustentáveis, tal como aparece na Carta da Terra, encerra todo um novo projeto de civilização e, aplicado à pedagogia, pode ter desdobramentos em todos os campos da educação, não apenas na EA.

Para a construção de saberes ecológicos e libertadores, as pedagogias das

infâncias se situam no campo participativo e não transmissivo. Na participação, as crianças constroem aprendizagens por meio de experiências contínuas e interativas.

Os papéis de estudantes e professor na pedagogia-em-participação são reconstruídos com base na reconceituação da pessoa como detentora de competência e poder de ação, de capacidade e gosto pela colaboração e portadora do direito a participação. Crianças e adultos, desenvolvendo atividades e projetos (por meio do pensamento, da ação e da reflexão em companhia) se afirmam como coautores da aprendizagem como uma base para construção do saber (Formosinho; Pascal, 2019, p.31).

As pedagogias das infâncias pautadas nos princípios da participação, dialogam com a pedagogia libertadora e ecológica. A pedagogia ecológica pode oferecer estratégias e meios para a realização concreta da EA crítica.

Nas interações com as pessoas e a natureza, é possível garantir uma pedagogia ecológica que considera a diversidade e a formação de um sujeito ecológico. Os profissionais que atuam na escola das infâncias devem comprometer-se com uma pedagogia que recoloca a relação entre natureza e ser humano como essencial. Gadotti (2005) afirma que a ecopedagogia trabalha com a fundamentação teórica dessa cidadania planetária cuja ideia, é dar sentido para a ação dos seres humanos enquanto seres vivos que compartilham com as demais vidas a experiência em nosso planeta.

As pedagogias ecológicas e libertadoras se entrelaçam à medida que garantem que os sujeitos se constituam como sujeitos do mundo e das relações entre sociedade, cultura e natureza, desencadeando processos pedagógicos de conscientização.

Na garantia do direito à natureza e à participação das crianças, os processos libertadores e ecológicos vão se constituindo. A potente trama entre pedagogias participativas, ecológicas e libertadoras nas infâncias pode colaborar fortemente na mudança de valores socioambientais, na construção da autonomia e na humanização das crianças e de todos os envolvidos nos processos pedagógicos da escola das infâncias.

A pedagogia da participação pressupõe a leitura da realidade, a autonomia e a conscientização: processos de humanização fundamentais na garantia de uma EA crítica.

Posicionando-se no contexto da escola das infâncias em que esta pesquisa está debruçada, ao considerar a leitura da realidade e a criticidade, não se quer dizer que o educador deva ensinar as crianças, utilizando-se de termos e didáticas próprias

da educação de jovens e adultos, isso seria contraditório e ingênuo. É no contexto da Educação Infantil, com a linguagem lúdica e estética própria das infâncias, que esses conceitos vão sendo construídos, fortalecidos e sustentados no cotidiano escolar.

No respeito aos saberes das crianças, à sua curiosidade e autonomia é que valores e reflexões mais complexas vão se constituindo. Por isso, retoma-se a defesa das práticas permanentes, intencionais, respeitando as culturas próprias das infâncias. A partir da conexão das crianças com a natureza, de diversas práticas e projetos orgânicos e permanentes, é que a relação com a natureza e com o mundo vai se constituindo, e a criticidade vai sendo tecida e constituída nesta dinâmica viva, afetiva e libertadora. Por que libertadora?

Porque liberta os corpos das crianças para correr, pular, experienciar a natureza ao invés de mantê-las imóveis em uma cadeira por longos períodos, desemparedando-as para apropriarem-se de múltiplas linguagens e experimentarem seus diversos sentidos; também liberta sua integralidade para, na autonomia, experimentarem emoções, sensações, descobertas e dúvidas, e se libertarem de uma educação que desconsidera a natureza e a potência da criança autônoma e construtora de sua criticidade, reduzindo-a a mera ferramenta de controle e dominação. E, nessa dinâmica, a EA crítica constitui-se e ganha sentido.

Para garantir o acesso das crianças à natureza, promovendo uma EA crítica nas escolas, é fundamental que seus princípios e concepções estejam consolidados no Projeto Político-Pedagógico da escola. Desta forma, cria-se uma identidade coletiva sobre a EA fortalecendo as práticas.

Educadoras(es) que buscam uma pedagogia ecológica e libertadora na escola das infâncias precisam questionar-se a serviço do que estão os tempos e espaços, e a desconexão das crianças com a natureza, com o território e com o mundo. É necessário buscar uma postura ética e política que promova a criticidade e emancipação desses sujeitos planetários em um processo constante de humanização.

Para Freire (2001), o conceito de humanização está intrinsecamente ligado à ideia de libertação e transformação. Em sua visão, a humanização é um processo de busca pela plenitude da condição humana, que se concretiza por meio da superação das condições de opressão e desumanização impostas pelos sistemas de exploração e desigualdade.

2.2 Políticas públicas de educação ambiental

O campo das políticas públicas é essencial para a busca da sustentabilidade socioambiental e merece atenção dos governantes e de toda a sociedade para a formulação e execução de ações que atendam a necessidade e diversidade dos territórios. Conforme Sorrentino:

Construir, executar e analisar políticas públicas requer um mergulho na realidade institucional governamental e não governamental nas comunidades e nos movimentos sociais. É preciso articular a complexidade ambiental dada no cotidiano, nas relações de poder, nos conflitos de interesse na diversidade de saberes da sociedade (Sorrentino, 2000, p.147).

Articular políticas públicas que considerem a EA na educação formal, em especial na escola das infâncias, pode ser muito relevante, visto que as unidades educacionais estão localizadas em todo o território brasileiro. Segundo Trovarelli (2016), a educação é uma das principais ferramentas na transição para sociedades sustentáveis; a escola parece ser um espaço privilegiado de atuação, tanto por ser, talvez, a instituição pública mais espalhada geograficamente em todo país, quanto pela acessibilidade da população a ela. As autoras dizem que a escola é uma instituição fundamental na transformação da realidade local, atuando diretamente na formação de cidadãos comprometidos com sua própria comunidade e com o ambiente em que estão inseridos.

No artigo 26 da Lei 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996), que aborda o tratamento curricular nos diversos níveis de ensino, a EA deve estar incluída, de forma integrada, aos conteúdos obrigatórios. Inclusive, faz-se referência à obrigatoriedade do estudo de temas relacionados à proteção e à defesa civil nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Já na proposta de EA apresentada no tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, lançado em 1992 no fórum global das ONGs como contraponto à proposta do desenvolvimento sustentável dos governos, foi apontado, no texto, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92):

A educação ambiental aproxima-se do paradigma da complexidade à medida que assume os aspectos histórico-culturais, integra conhecimentos, propõe a transdisciplinaridade e reconhece a necessidade de um processo permanente de Educação socioambiental (Morin 1992, *apud* MMA, 2014).

Segundo o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES), a expressão sustentabilidade socioambiental é usada para se contrapor à noção de desenvolvimento sustentável, que se popularizou com o Relatório Brundtland (1987)⁵ e foi amplamente utilizada para exprimir a necessidade de um modelo de desenvolvimento capaz de garantir a continuidade das gerações futuras por meio de um melhor uso dos recursos naturais. O tripé (econômico, social e ecológico) sobre o qual se embasava a noção de desenvolvimento sustentável tem sido ampliado para incorporar novas dimensões da sustentabilidade⁶.

Os valores e princípios destacados no PNES são a articulação das dimensões locais, territoriais, regionais, nacionais e globais na abordagem dos desafios socioambientais, segundo uma perspectiva crítica e inovadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), apresentam o programa Nacional de Escolas Sustentáveis, objetivando incentivar as escolas brasileiras a realizarem sua transição para a sustentabilidade socioambiental, transformando-se em espaços educadores sustentáveis, que oportunizam condições para promover a cultura da sustentabilidade, refletindo essa intencionalidade de forma articulada ao currículo, nas edificações, em seu modo de gestão e nas relações escola-comunidade.

Na educação básica, a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, sem que constitua um componente curricular específico. Essa atitude que a escola deve buscar é para conscientizar os seus alunos através de práticas simples, dentro da realidade de cada uma, tendo como público-alvo os próprios discentes, tendo com a EA um processo de caráter participativo e cooperativo.

Já a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) institui a EA na educação formal e não formal e declara princípios e diretrizes que orientam a integração da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, com enfoque humanista, holístico,

⁵ Disponível em: <https://ambiente.wordpress.com/2011/03/22/relatrio-brundtland-a-verso-original/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

⁶ Informação disponível em: <https://cursosdh.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/programa-nacional-escolas-sustentaveis-28-10-2013.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

democrático e participativo. Essa política foi instituída pela Lei nº 9.795/1999, que reconhece a EA como essencial e permanente para a formação da sociedade, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Recentemente (julho de 2024) houve uma mudança na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), alterada pela lei 14.926/2024, incluindo o tema das mudanças climáticas na educação ambiental brasileira.

A lei estabelece que as escolas devem incluir o estudo das mudanças climáticas e da proteção da biodiversidade nos seus currículos a partir de 2025. A lei também incentiva que os estudantes participem de ações de prevenção e diminuição das mudanças climáticas.

A Secretaria Municipal de educação, já em 2020, com base na PNEA, e na Lei Municipal nº 15.967/2014 (Política Municipal de Educação Ambiental de São Paulo), instituiu a Instrução Normativa SME nº 45, de 30/2020, que estabelece diretrizes para a implementação da EA nas escolas municipais.

A IN nº 45, de 30 de novembro de 2020, acima citada, diálogo com o currículo da cidade de São Paulo, que aborda a EA como uma temática transversal, integrada às diferentes áreas de conhecimento. Essa abordagem está alinhada às diretrizes nacionais, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam a importância de formar cidadãos conscientes e capazes de atuar na preservação e sustentabilidade do meio ambiente.

Essa normativa também dialoga com outras iniciativas da prefeitura, como a Agenda Municipal 2030 e o Plano de Ação Climática, reforçando o compromisso com a preservação ambiental e a formação cidadã dos estudantes. Com abordagem interdisciplinar e transversal, ela relaciona as temáticas socioambientais ao Currículo da Cidade e fomenta a implementação de escolas sustentáveis.

Trajber e Sato (2010) afirmam que é possível que a escola não seja a resposta de problemas, mas ela reproduz os discursos da sociedade. Os espaços educadores sustentáveis desejam que a escola seja geradora de uma cultura pró-sustentabilidade.

Outro documento recente da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, lançado em 2023, é o Currículo da Cidade de Educação Ambiental - Orientações Pedagógicas. Esse documento objetiva a articulação aos demais documentos da rede municipal e enfatiza a necessidade de ir além de uma visão conservacionista e tradicional de EA, fundamentando-se nos referenciais freireanos em uma perspectiva

de EA crítica, problematizando assuntos como desigualdades socioambientais e modelos de consumo e desenvolvimento.

A EA crítica deve gerar mudanças de valores socioambientais e culturais, e deve ser apoiada por políticas públicas e currículos críticos que permitam que as preocupações socioambientais no âmbito global sejam problematizadas no âmbito local da escola das infâncias.

A escola das infâncias, em especial no contexto da escola pública no qual esta pesquisa está inserida, deve comprometer-se em instigar a curiosidade e a criticidade das crianças em relação ao mundo e às realidades socioambientais. Nesse sentido, Freire declara seu desejo para a escola pública:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências do mundo Freire (2001, p.83).

Diante de referenciais teóricos relevantes para a discussão sobre a EA crítica, foi constituindo-se a trama conceitual freireana para dialogar com os demais autores, documentos e com a pesquisa empírica realizada.

2.3 Referencial teórico e trama conceitual freireana

O referencial teórico terá como embasamento as obras de Paulo Freire e autores que anunciam a importância da conexão das crianças com a natureza, em uma perspectiva de uma pedagogia libertadora e promotora da criticidade e autonomia, em especial, na formação de EA na escola das infâncias. Alguns autores alinham-se ao pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à importância da formação permanente dos professores: Carvalho (2012) defende a ideia da formação do sujeito ecológico, que se constitui tanto num modelo de identificação para os indivíduos quanto num horizonte sócio-histórico de justiça ambiental para uma EA emancipatória. Tiriba (2022) afirma que é necessária a superação de metodologias de trabalho apegadas aos modelos racionalistas que ainda hoje imperam na educação das crianças e, portanto, na formação dos seus educadores, declarando que é preciso desconstruir as relações humanas verticais e fundar outras horizontais.

Reigota (2006) também declara o caráter político da EA, visto que o componente reflexivo da EA é tão importante quanto o “ativo” ou o comportamental. E Sorrentino (2018) dialoga com a necessidade das políticas públicas de EA promotoras de criticidade, mudança de valores culturais e ambientais.

Articulada à concepção de sujeito crítico, que atua na sociedade e que deve se comprometer com a terra e com a Terra, Capra (2006) contribui com as reflexões desta pesquisa sobre a alfabetização ecológica, pois a educação para uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza, aumentando a probabilidade das crianças se tornarem cidadãos responsáveis e comprometidos com a sustentabilidade da vida. É fundamental considerar as práticas cotidianas de EA crítica, articulando-se a um território que planeja os tempos e espaços com elementos ecopedagógicos.

Mas se as práticas de EA não estiverem “encharcadas” de sentidos, criticidade e leitura de mundo, pouco contribuirão para uma mudança de valores ambientais, culturais e sociais que muito têm relação com o papel da escola e com a proposta de Freire da busca de transformação social.

Loureiro e Torres (2014) também contribuem com os objetivos desta pesquisa, refletindo que os problemas ambientais devem ser tratados como orgânicos aos conteúdos programáticos, pois, para superá-los, é necessário articulá-los e compreendê-los criticamente no movimento de transformação da dinâmica sociocultural e econômica vigente.

A metodologia da investigação temática, proposta por Freire (2020), dá suporte teórico a essa investigação. A.M. Saul e A. Saul (2018) fundamentam a trama conceitual freireana e a formação permanente na perspectiva freireana.

Também serão utilizados como referência estudos que apresentem relevância à investigação das práticas de EA em uma perspectiva crítica, de conscientização e humanização, conforme proposta por Freire.

Alguns conceitos freireanos serão articulados nesta pesquisa para a reflexão de caminhos possíveis para uma EA crítica, considerando as especificidades da Educação Infantil.

São muitas as possibilidades de desenvolvimento de práticas de EA a partir do encantamento e interesse das crianças, seja considerando os conceitos de escolas sustentáveis, seja implementando a permacultura na escola, seja articulando a horta com a compostagem, utilizando-se das artes plásticas e teatrais entre tantas

possibilidades integradas. No entanto, é fundamental ter a clareza do embasamento teórico-metodológico que orienta essas práticas e o quanto promove uma pedagogia crítica e libertadora. Considerando esses argumentos, os conceitos freireanos como *leitura da realidade, formação permanente, humanização e conscientização* colaboram para o aprofundamento desta pesquisa.

Para ilustrar a fundamentação teórica dessa investigação, foi criada uma trama conceitual freireana centrada na Educação Crítica (Figura 3).

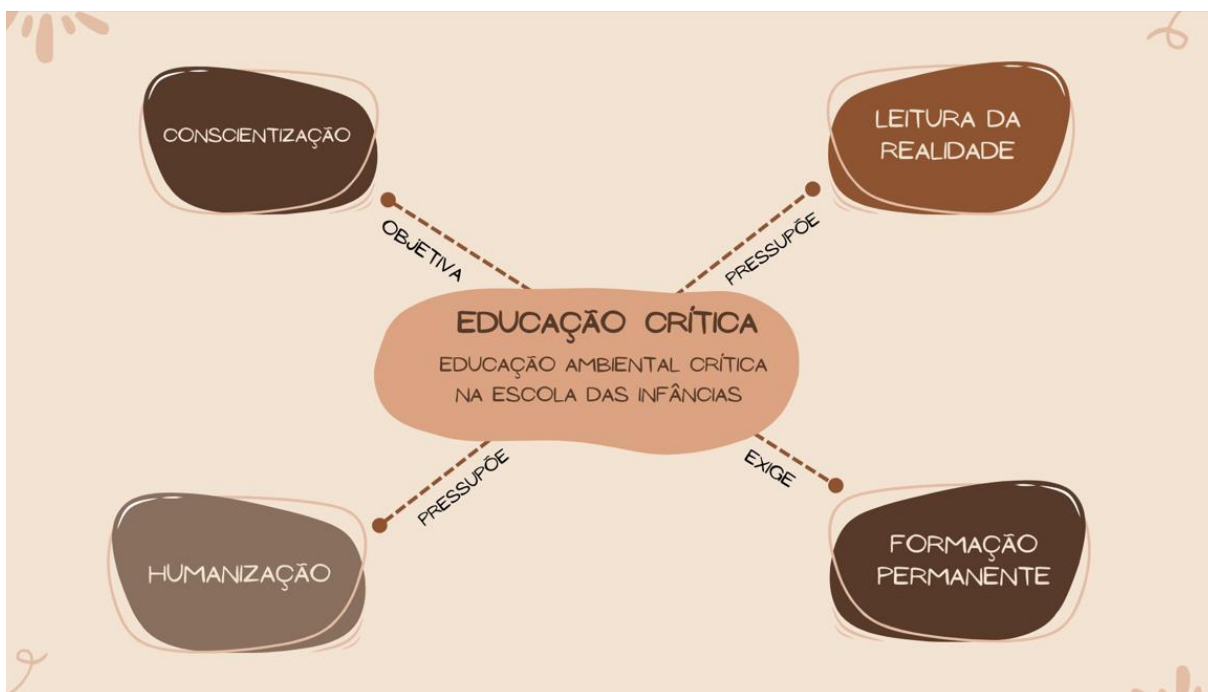
De acordo com A.M Saul e A. Saul (2018), a trama conceitual freireana é uma construção teórico-metodológica que auxilia a organização e a análise dos dados de uma pesquisa. Trata-se de uma representação que tem no seu eixo um conceito central que se articula com outros conceitos.

Conforme os autores:

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la. A representação gráfica da trama auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam postos em uma escala de valor ou de importância. [...] As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer, de forma sintética, da relação que existe entre eles, na perspectiva do autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção, quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando identidade, causalidade, dependência, associação, intencionalidade (consequência), pertencimento e outras. (Saul, A.M.; Saul, A., 2018, p. 1150).

Nesta investigação, a questão central identificada, a partir do problema a ser pesquisado, foi a “educação crítica”, a EA crítica na escola das infâncias. A construção da trama conceitual freireana assumiu a configuração apresentada na Figura 3.

Figura 3 - Trama conceitual freireana centrada na Educação Crítica



Elaboração própria, com base em A.M. Saul e A. Saul (2018).

2.3.1 A educação ambiental crítica pressupõe leitura da realidade

Freire (1997) considera que pensar os dados concretos da realidade implica uma denúncia de como estamos vivendo, bem como o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso e não fatalista, que anuncia a possibilidade de um mundo melhor.

Faz-se urgente que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais, como do respeito à vida dos seres humanos, dos animais, dos rios e das florestas. Assim, a EA, imbricada nesse compromisso, deve pressupor a leitura da realidade em sua práxis. Freire confirma essa afirmação quando escreve:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo, e a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século, ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (Freire, 2000, p. 67).

A denúncia da desumanização do homem e o anúncio da importância da ecologia estar presente nas práticas educativas de maneira crítica são fatores que Freire aponta e que podem ser considerados para o desenvolvimento da EA nas escolas. Assim, leitura da realidade faz-se fundamental nesse processo.

Considerando as características e a pedagogia própria da Educação Infantil, a leitura da realidade se faz no diálogo, no respeito à autonomia das crianças e na escuta de seus saberes e questionamentos, na interação com a comunidade, com os espaços educadores sustentáveis da escola, na interação das crianças com o mundo.

Tiriba alerta para a necessidade de outras leituras da realidade, realizadas a partir de pressupostos em que os humanos são seres da natureza e da cultura e constituem-se imersos num universo em que essas dimensões não se separam. Afirma a autora:

[...] a realidade não é uma máquina regida por leis matemáticas passíveis de interpretação racional, o humano está mergulhado em simbiose com ela, em que a razão não é o único caminho de acesso ao jeito de ser do mundo (Tiriba, 2022, p. 44).

Para que as crianças, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, interpelem a realidade e sejam capazes de pensar em possibilidades e “anúncios” de outras formas de viver e interagir com o mundo de maneira crítica, as práticas dos educadores precisam considerar essa dimensão muito mais ampla em que a EA está inserida.

Nesta perspectiva, acredita-se que a EA crítica, que pressupõe a leitura da *realidade*, objetiva a conscientização e exige uma formação permanente de todos os educadores da escola das infâncias.

2.3.2 A educação ambiental crítica exige formação permanente

As contribuições de Freire são “solo fértil” para a formação permanente de EA para professores. Assim como elucidado no primeiro capítulo, a semente tem força criadora, é geradora de flores e frutos, alimento e beleza, mas a terra é sua maior fonte de nutrientes para sua germinação e brotação. A terra é uma das nossas maiores riquezas, é alimento que gera vida, é simbólica no sentido de construção, fortalecimento e crescimento pleno.

Um solo fértil liberta muitas “sementes dormentes”. Não basta possuir as sementes, nem possuir “terra seca”. É preciso uma terra fértil, com diversidade de nutrientes, sem venenos. Inclusive, a semente, nesse solo fértil, tem menor propensão a doenças. Onde será que nossas sementes estão sendo plantadas? E nós, educadores? Onde nutrimos nossos saberes?

Paulo Freire é um solo fértil para sustentar educadores em suas capacidades reflexivas e em seus fundamentos teóricos-metodológicos, exigências para a realização de práticas intencionais e articuladas de EA crítica.

Muitas discussões de EA parecem ingênuas, sinalizando uma terra seca, um solo infértil onde que são nutridas as práticas, gerando descontinuidade e acriticidade. Não têm raízes políticas e não historicizam projetos e práticas de EA nas escolas. O pensamento freireano está muito articulado à tendência político-pedagógico crítica na EA. Por isso, consideramos sua importância para esta pesquisa.

A EA crítica na Educação Infantil deve estar inserida em um pacto coletivo maior, que declare qual sociedade se deseja construir e qual a concepção de criança que se defende. É necessário que o currículo da escola e o projeto político-pedagógico estejam articulados com a utopia que move educadores a buscar uma EA crítica, capaz de mobilizar forças culturais e socioambientais transformadoras.

Por isso, a EA crítica exige a formação permanente. Caso contrário, apesar de as práticas de EA se multiplicarem nas escolas, não haverá mudanças profundas na maneira como a escola se estrutura e como educa ambientalmente.

No contexto da formação permanente, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós e sobre nossa maneira de agir. Como construir coletivamente um currículo de EA crítica na Educação Infantil, superando uma visão neoliberal em que a sociedade e os educadores estão submersos? Sem essa superação, acredita-se não ser possível a efetivação da EA nas escolas. Freire nos alerta:

Se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem a ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana. Cabe à educação como prática rigorosamente pragmática - não no sentido deweyano - treinar os educandos no uso de técnicas e princípios científicos. Treiná-los, nada mais. O pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação (Freire, 2000, p. 123).

Nesse sentido, a formação permanente pode colaborar para o entendimento de que as vivências concretas das crianças com a natureza e com a realidade socioambiental não são meros suportes para atividades mentais superiores. Como explica Tiriba (2022), neste momento histórico em que é necessário preservar a vida sobre a Terra, não basta adquirir noções, conceitos sobre a realidade, não basta aprender a pensar globalmente, é preciso aprender a agir localmente. Nesses

processos, ganha importância a formação permanente que problematize o fazer docente como meramente um “depósito de informações”.

Freire (1997) ressalta a importância de romper com a educação bancária, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é o de receberem os “depósitos”, guardá-los e arquivá-los. A qualidade das aprendizagens das crianças está relacionada à qualidade das interações delas com as pessoas, com a natureza e com a comunidade. Por isso, os tempos e espaços das escolas devem ser pensados e fundamentados em concepções progressistas, e a educação bancária deve ser problematizada nas formações permanentes.

Para Saul (2015), no tocante ao trabalho de formação permanente, a reflexão crítica e dialógica sobre a prática oportuniza aos educadores tornarem-se sujeitos da crítica e não seus objetos.

Vale ressaltar que a formação permanente, na concepção freireana, realiza-se preferencialmente dentro da escola e entre os pares, sob a coordenação de um profissional qualificado, de modo que se possa refletir coletivamente sobre as próprias práticas e, assim, (re)planejar a próxima prática.

De acordo com Saul (1993), o programa de formação permanente de educadores, na gestão de Paulo Freire quando dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), foi norteado pelos seguintes princípios:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (Saul, 1993, p. 64).

Nesta direção, considerar a formação dos professores, baseada nos princípios apresentados, assegurando pedagogias centradas na pessoa em constante exercício praxiológico, leva-nos a pensar sobre um processo formativo reflexivo e humanizado.

Dessa forma, entende-se que a formação permanente, sintonizada às necessidades e ao contexto das crianças e do território, pode contribuir para as práticas de EA crítica.

2.3.3 A educação ambiental crítica pressupõe humanização

Freire (2001) entende que a desumanização ocorre quando as pessoas são reduzidas à condição de objetos, privadas de sua autonomia, liberdade e capacidade de agir no mundo. Nesse contexto, a humanização é um ato de resistência e de luta pela recuperação da dignidade humana, caracterizada pela práxis — ação-reflexão crítica, que visa transformar a realidade social.

A humanização é condição para a construção da autonomia das crianças. O educador que respeita a escolha das crianças, garante direitos e promove reflexões críticas, humaniza as relações com as pessoas, com a natureza e com o mundo ao seu redor. Para que as crianças possam fazer suas escolhas, investigar, questionar a realidade, é importante que o educador se disponha a partilhar o poder, dando voz às crianças e se colocando humildemente na posição de escuta ativa, considerando a realidade e cultura das mesmas. A humildade aqui referida é aquela conceituada por Freire (1996) como uma postura do educador que valoriza a experiência e o saber dos educandos, não assumindo uma postura de que o educador é quem “tudo sabe” e que os educandos “nada sabem”. Reconhecendo que o conhecimento não é “depositado” autoritariamente, mas é um processo dialógico de construção colaborativa. Essa postura contribui para o estabelecimento de relações mais humanas, afetivas e democráticas no contexto educacional, favorecendo a autonomia das crianças.

Freire (1996) afirma que a educação verdadeira deve capacitar os indivíduos a se tornarem sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões baseadas em sua própria consciência e de agir como agentes de mudança social.

Essa proposição de Freire em relação ao papel da educação, para favorecer o desenvolvimento dos sujeitos em suas capacidades autônomas e críticas, está muito aderente aos objetivos da EA. Freire (1996) ainda reforça esse alinhamento quando declara que a autonomia não pode ser imposta por outros, mas deve ser cultivada internamente por cada pessoa, através do diálogo, da leitura da realidade e reflexão crítica sobre o mundo, que são processos de humanização.

Nas pedagogias participativas, deve-se considerar o interesse das crianças em

relação à natureza e ao mundo ao seu redor. Tomando o ambiente físico, biológico, cultural e social como fonte de aprendizagens, as crianças vão construindo sua identidade de cidadã no mundo, o que nos diferencia dos animais e das coisas. Os processos participativos evidenciam uma pedagogia libertadora.

Considera-se que a EA crítica está intimamente relacionada à transformação social, e deve ser realizada por meio da educação libertadora e do engajamento coletivo na superação das opressões. A educação desempenha papel central nesse processo, sendo vista por Freire (2001) como um meio para o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que os indivíduos compreendam sua realidade, questionem as estruturas opressoras e atuem coletivamente para transformá-las. Assim, a humanização é um caminho ético e político para a construção de um mundo mais justo, solidário e emancipador.

2.3.4 A educação ambiental crítica objetiva a conscientização

A EA crítica pressupõe o entendimento de que educar é um ato político e um processo permanente de conscientização, tomada de decisão e transformação da realidade. Considerando essa perspectiva, as práticas de EA crítica objetivam a conscientização, pois, segundo Freire (2020), o processo da conscientização permite inserir os educandos no processo histórico como sujeitos conscientes da sua natureza inacabada, para viver e compreender o mundo como um projeto que considera o ser humano como um ser ético e de decisão.

Não basta considerar a EA apenas como uma ferramenta de mudança de comportamento, mas, sim, como promotora da criticidade de seres humanos que intervêm no mundo. Sobre a conscientização, Freire (2020) afirma que a educação que se compromete com a libertação não pode compreender o homem como ser vazio, mas sim como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

O mundo que se constitui no trabalho e na ação, conforme afirma Freire, não é um movimento que se faz sozinho, uma vez que a consciência se realiza na consciência do mundo, em comunhão, na criticidade do mundo, no diálogo, no entendimento e respeito da consciência do outro.

Desenvolver as práticas de EA na Educação Infantil sem objetivar a conscientização dos adultos e das crianças pode reduzir as práticas a meros

conhecimentos técnicos sobre a ecologia, que pouco têm relação com a formação integral das crianças.

Freire (1996) discorre sobre a importância do conhecimento a partir da experiência, na medida em que a pedagogia da pergunta se afirma em face da pedagogia da resposta. O manejo da pergunta estimula o desenvolvimento da curiosidade epistemológica e da conscientização.

As crianças são sujeitos de direito e muito capazes de desenvolver a curiosidade epistemológica a partir das vivências com a natureza e com o território, das perguntas suscitadas por elas e pelos educadores que favorecem o exercício da criticidade. Observar o encantamento das crianças pela natureza e oportunizar a elas esse contato cotidiano favorece a criatividade, o diálogo e a criação de hipóteses sobre a vida e sobre o mundo. A relação das crianças perpassa o mundo natural e interpela o mundo social, emocional e físico. A EA, na Educação Infantil, deve assumir os sentidos como fontes de prazer, felicidade, curiosidade e criticidade.

Segundo Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano — a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência (Freire, 1996, p. 59).

Para respeitar e amar a natureza, e ler a realidade socioambiental que se apresenta às crianças, é preciso conviver e interagir cotidianamente com ela, mas não basta conviver sem uma intencionalidade pedagógica que supere o pragmatismo. Tiriba (2022) denuncia práticas que não promovem uma EA crítica:

A vegetação tem função decorativa ou de uso prático: serve para comer ou oferecer sombra, ou para explicar processos, construir noções. Da mesma

forma a relação com a água geralmente supre necessidade fisiológica e só ocasionalmente propicia prazer (Tiriba, 2022, p. 144).

Na escola das infâncias, muitas “pontes” de conscientização podem ser favorecidas para as crianças por meio do interesse e encantamento delas, na busca por práticas libertadoras. Desse modo, a EA crítica busca não apenas sensibilizar para a proteção ambiental, mas também formar cidadãos críticos e engajados na transformação da sociedade em busca de justiça ambiental e social. A prática dialógica e a reflexão coletiva são centrais nesse processo, permitindo que educandos e educadores se tornem sujeitos ativos na construção de soluções e novos modos de relação com o meio ambiente. Para isso acontecer, a EA crítica exige formação permanente.

3 A CONECTIVIDADE DAS MICORRIZAS

As micorrizas são uma associação entre fungos e raízes, permitindo a “comunicação” entre elas.

Uma espécie de "internet natural" das plantas.

Uma rede de fungos e raízes conectada e colaborativa.

A rede de micorrizas permite que as plantas partilhem nutrientes, água e alertas sobre perigos e respostas de defesa. Alguns especialistas acreditam que esta rede permite até a proteção das descendentes pelas espécies anciãs.



Os fungos ajudam a melhorar a transferência de minerais para as plantas, enquanto as plantas fornecem nutrientes orgânicos para os fungos.

É possível pensar uma metáfora entre as micorrizas e a EA, visto que a EA crítica deve ser capilarizada e conectiva nas escolas do município, assim como as micorrizas. Uma rede fortalecida e orgânica que troca experiências, apoios e parcerias permanentes, em busca de uma sociedade mais justa, sustentável e crítica.

A construção de práticas de EA crítica envolve a análise da realidade local, interações cotidianas com espaços educadores sustentáveis, articulação com o território, entre outras práticas que estão alinhadas ao pensamento de Paulo Freire (1997, que afirma a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, nas salas de aula e nos pátios dos recreios, pois aprendemos nessa relação com os ambientes, com nosso território e com a natureza.

Nessa perspectiva, acredita-se que o maior desafio consiste em pensar a educação e os processos formativos a partir do contexto da pedagogia crítica e libertadora, ou seja, entendendo e considerando o lugar onde as crianças e jovens vivem, seus interesses, seus valores e suas produções culturais, tendo a natureza como fonte de aprendizagens, liberdade e inter-relações.

3.1 Análise dos dados

A seguir, é apresentado o que os dados da pesquisa revelaram neste percurso teórico-metodológico que envolve a sua abordagem, o contexto investigado, os participantes do estudo e os procedimentos de produção de dados.

3.1.1 Uma educação ambiental crítica atenta à leitura da realidade

No PPP da EMEF Philó, os princípios que norteiam a unidade escolar são: Direitos Humanos, Justiça Ambiental e Social, Autonomia, Solidariedade, Ética, Respeito à Diversidade e à Pluralidade de Ideias, Gestão Democrática e Participativa, Educação Antirracista, Anti-Homofóbica e Antimisógina, que visem o pleno desenvolvimento do educando e a garantia das aprendizagens. A partir desses princípios elencados no PPP, busca-se evidências da consolidação dos mesmos.

Nos grupos focais, estiveram presentes os participantes Saíra, Tangará, Crejoá e Uirapuru. Nesse encontro, Saíra relatou a utopia inicial de ocupar a área ao lado da EMEF, pois era uma demanda dos professores e também das crianças:

Uirapuru, o coordenador, olhando pela janela, viu uma possibilidade, né? Os professores queriam lugar aberto para trabalhar. Principalmente, um dos professores. E o espaço estava do lado da nossa escola. Na verdade, é esse terreno do lado da nossa escola que estava abandonado. E o Uirapuru. teve a sacada, né? Vamos utilizar esse espaço, vamos ocupar esse espaço, e aí começamos essa luta. Eu vi e acompanhei esse movimento e eu queria participar. E de que forma poderia participar? Eu já fazia algumas ações aqui na escola o ano passado, nas aulas compartilhadas com os professores dos terceiros anos, nós fazíamos ações. Íamos na horta, plantávamos, regávamos, cuidávamos da horta. Tinha roda de conversa, então eu já tinha algumas ações o ano passado e o Uirapuru, por muita insistência do Uirapuru. O Uirapuru Falou: "Saíra faz um projeto, faz um projeto". E eu estava muito receoso, na verdade, de fazer, mas eu entendi a necessidade de fazer primeiro, porque eu precisava participar, eu queria participar (Saíra).

Percebe-se que o interesse na ocupação do espaço ao lado da escola se deu pelo entendimento de um grupo de professores sobre a necessidade do desaparelhamento das crianças e da possibilidade de "aulas abertas" com espaço para reflexões sobre o território, sobre a natureza e sobre a promoção de um ambiente mais verde para as crianças. "Lendo" uma realidade social ali presente - falta de acesso das crianças a espaços naturais e falta de investimento público naquele território "abandonado" com muito lixo e sem manutenção-, desenhou-se a ideia de ocupação.

O conceito freireano de "leitura da realidade" é central em sua pedagogia crítica, pois exige ir além da leitura da palavra e incluir a compreensão crítica do mundo. Práticas como essa promovem a participação e a compreensão crítica do mundo, assim como defendido por Freire.

Os participantes relataram algumas práticas de EA que objetivam conhecer

melhor o território, discutir a realidade do entorno da escola e aprender sobre a história do bairro de Perus, assim como as visitas ao cemitério de Perus. O participante da pesquisa, Saíra, relata que, como historiador, acredita que não basta estudar a história do Brasil de forma genérica, mas, sim, a história local em que as crianças estão inseridas.

O Saíra que pega as crianças dele, vai lá para o cemitério de Perus, senta na frente do muro, em frente a vala comum, faz uma roda com as crianças, dialoga com elas sobre a realidade do território, e outras ações que acontecem nas aulas colaborativas e compartilhadas (Uirapuru).

Conhecer e questionar a realidade do território abarca o currículo na PMSP e está em diálogo com a EA. Evidenciando uma prática na perspectiva crítica, o professor Saíra relatou:

Falei para as crianças que o cemitério, inicialmente, foi construído para receber indigentes, principalmente de São Paulo, e atender aqui essa região. Só que no ano seguinte que fizeram cemitérios, já começou a receber pessoas desaparecidas na época da ditadura militar e essas pessoas desaparecidas, décadas depois, foram encontradas na vala comum. Eu sei que é um tema muito sensível para trabalhar com os alunos de dez, onze anos, mas o trabalho de uma forma muito de boa, assim. Conforme eles forem passando de ano, forem crescendo, forem sendo mais curiosos, eles podem se aprofundar nesse assunto, né? (Saíra)

Ações como estas de conhecer a história do cemitério, contextualizando o período da ditadura e o contexto atual, e também, realizar a trilha periodicamente, objetivando a conexão das crianças com a natureza, e oportunizando reflexões críticas em relação à preservação, à intervenção humana e à cidadania, possibilitam aprendizagens em um movimento de teoria e prática.

Considerando que, para garantir práticas de EA crítica, é de extrema relevância oportunizar que as crianças sejam desemparedadas, façam a leitura da realidade, e sejam estimuladas a questionar as opressões, conscientizando-se para agir sobre elas.

Entre as falas que foram sendo ditas sobre práticas de intervenção no entorno da escola com as crianças, bem como a visita ao cemitério, o professor Saíra contou sobre a trilha:

Nós fazemos a trilha, e vamos fazemos a limpeza da trilha também. Não é a limpeza do parque, porque a limpeza do parque é muito grande o parque, não dá para a gente fazer, mas manutenção da trilha. Quer cuidar, andando. falando sobre a natureza, falando sobre sustentabilidade, falando sobre meio ambiente e cuidando da trilha também, né? Vai gerando responsabilidade social e eles vão tomando mais contato com esse território que é nosso. Eles vão valorizar esse território, né? Eu imagino. Estamos cuidando desse território. E então nessas trilhas que eu faço com eles, eu já vou fazendo as trilhas, vou falando sobre história local, que é algo que é a minha formação. Minha formação é em história. É, não tinha jeito, eu tinha que envolver a história em algum ponto aí? E tem tudo a ver, porque o nosso território de Perus é muito rico em história. Então, o que eu pensei? Eu vou falar sobre educação ambiental e vou falar também sobre a história local. Nas minhas pesquisas, eu estudei para poder fazer, para poder passar para os alunos também. (Saíra)

Segundo Freire (2020), o radical comprometido com a libertação dos homens, não se “prende em “círculos de segurança”, mas se inscreve na realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. No relato abaixo, do professor Saíra, podemos compreender codificações e decodificações da realidade. A codificação e decodificação faz parte da pedagogia crítica de Freire, sendo a codificação o processo de transformar a realidade vivida pelas pessoas em uma representação simbólica ou visual que permita a reflexão e o diálogo; sendo a decodificação o processo de interpretar, compreender e refletir sobre esses códigos, relacionando-os com a realidade:

Perus é um bairro que recebeu muitos empreendimentos poluidores. Tivemos a fábrica de cimento, tivemos os lixões na década de 70 do século passado, tivemos aterro sanitário, o cemitério e tudo isso danificou muito o nosso meio ambiente, né? Prejudicou muito. Temos várias cicatrizes aqui em Perus em relação a isso. Temos as pedreiras, os lixões e eu me deparei com o tema de racismo ambiental. Por que de estes empreendimentos poluidores estarem nessa região? Por que é uma região periférica, é uma região que faz divisa com outras cidades, é mais difícil de fiscalizar no caso do século passado, né? Fiscalizar se está poluindo rios, o que é que está acontecendo no cemitério... Era muito mais difícil de fiscalizar, então? Fomos percebendo, eu fui percebendo que esses empreendimentos poluidores vieram para a nossa região, é uma questão de política. Né? Afeta a região periférica, afeta o pobre, o negro, os injustiçados, os que estão excluídos (Saíra).

Neste exercício reflexivo de perceber as desigualdades e desumanidades, Freire afirma que “a luta é por uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, resultando em seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. (Freire, 2020, p. 43).

É evidenciado no PPP analisado, nos encontros do grupo focal e na visita à unidade, que o diálogo numa perspectiva dialógica e crítica está presente em várias

práticas citadas pelos participantes da pesquisa. Na visita à unidade, os próprios estudantes contaram o percurso de “construção” do Ecoparque. Esta construção reúne articulação com universidades, visita à Câmara Municipal para diálogo com os vereadores sobre desaparelhamento e sobre o Ecoparque e passeios aos coletivos do entorno. Todas essas ações foram imbricadas de diálogos e reflexões coletivas. Um exercício praxiológico que não apenas traz denúncias, mas anúncios de possibilidades e sonhos possíveis para as crianças, jovens e adultos da EMEF.

Nos relatos abaixo, percebe-se uma leitura atenta e sensível da realidade das crianças e jovens da EMEF, bem como situações limites que causam uma “inquietação pedagógica” aos participantes:

O desejo é que todas as turmas estejam envolvidas com práticas de EA. **A gente é carente de lazer, é carente de área de entretenimento, carente de espaços confortáveis para as crianças e para os professores** também é. Mas é um sonho possível, é um sonho que a gente almeja mesmo, né? Tem ali a ideia de trabalhar sempre o Ecoparque e tal, mas tem algumas coisas também que **às vezes o professor tem esse sonho que o professor quer fazer, mas também depende de algumas burocracias**. Vou dar um exemplo: A gente sonha em abrir um solário aqui, que são esses acessos à sala de aula, porque dá pra fazer um solário, plantar e fazer várias práticas, mas é muito burocrático. (Uirapuru)

Um professor pegou as mudas e começaram a pular as crianças para poder plantar. E como foi feito isso? Colocando uma cadeira. Nós duas fomos segurando as crianças, eles pulando a janela com as mudas que ficavam lá no solário e eles regando para cuidar pra gente plantar lá, fazer o plantio. **Mas isso dá um estudo de caso absurdo. Por que que tem que chegar nesse ponto burocrático?** A Tangará, dentro do trabalho, o Saíra dentro do projeto deles, tem que colocar a criança pulando a janela, indo na cadeira e voltando. **Então, está ligada a outras coisas que às vezes que deixam de fazer com que a educação ambiental seja garantida e é uma questão que eu percebo que é extremamente burocrática.** Porque ele vai pedir uma autorização para o DIAF, daí eles dizem que talvez o prédio não foi feito para tal estrutura, mas também o DIAF não vai mandar uma verba ou um engenheiro que já vai entregar uma planta ou fazer essa estrutura funcionar, e aí a gente começar a utilizar o solário. **E só que nisso o tempo vai passando, né? E as crianças vão passando,** então, se esse processo demorar um ano. Às vezes, a educação ambiental não é garantida realmente por causa deste exemplo que eu estou te dando, que aí **perpassa por várias barreiras e esferas que vão além da...às vezes até da burocracia.** (Uirapuru).

Essa “inquietação pedagógica” refere-se a uma inquietação que não é passiva, mas, sim, pertencente a pessoas que buscam, a partir das situações limites, soluções coletivas para avançar nas propostas de EA crítica.

Na visita à EMEF, uma estudante contou sobre a criação do “mapa dos sonhos” que, com ajuda dos professores e alunos de arquitetura da Universidade Presbiteriana

Mackenzie, os estudantes projetaram e classificaram os seus sonhos. Um exercício de construção coletiva de utopias possíveis, a partir de ações concretas. Dentre alguns dos sonhos elencados pelas crianças e jovens para o Ecoparque estão: redes, parede de escalada, espaço para empinar pipa, arena e parquinho. A partir das prioridades decididas pelas crianças e jovens, eles foram elaborando plano de ações.

Práticas participativas como essas posicionam a EA no campo crítico e não são meramente práticas pontuais, pragmáticas e conservadoras.

3.1.2 Uma educação ambiental crítica que tem no horizonte a conscientização

A conscientização no conceito freireano diz respeito à consciência que se constitui como consciência do mundo. A pesquisa empírica revela aspectos relevantes das práticas de EA no exercício de conscientização.

Nas palavras de Freire, em obra de Torres (1979, p. 33):

Para entendermos a conscientização é quando entendemos a dialética entre a consciência e o mundo, isto é, quando soubermos que não temos uma consciência aqui e o mundo ali mas que ao contrário as duas coisas, a objetividade à subjetividade são encarnadas dialeticamente poderemos entender o que é conscientização e entender o papel da consciência na libertação do homem [...] Os homens podem libertar-se a si mesmos em suas consciências, o que é impossível nunca disse isso, o que digo é que a reflexão não é por si só suficiente para o processo de libertação dos homens porque necessitamos de ação, mas também ação isolada não é suficiente exatamente porque o homem não é só ação é também reflexão.

Buscando relacionar aspectos da conscientização e libertação no campo Freireano, o PPP da EMEF pesquisada revela em sua escrita as denúncias contra o racismo ambiental, contra a violência com os negros, com as mulheres, com os povos originários. O documento relata o compromisso da unidade em planejar coletivamente práticas que colaborem com a conscientização e mudança de valores. Na escrita do PPP, é exposto o compromisso da escola como instituição de formação social, em buscar caminhos para conhecimentos capazes de libertar e construir uma sociedade mais equânime, solidária e justa, pois são os oprimidos que encontrarão por meio do conhecimento a sua libertação, como afirma Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*.

Pode-se considerar que o professor, formado ecologicamente e politicamente, tem consciência de seu papel de formador crítico e libertador. O professor em constante exercício de conscientização com o outro sente-se convocado a atuar no

território de maneira crítica. O relato registrado no grupo focal evidencia tal consciência:

Eu gosto muito dessa área, área ambiental, eu pratico esporte, eu sou envolvido com a natureza e eu acho muito bacana isso. E eu acho que os alunos têm que ter contato também até para eles gostarem, eles têm que ter o contato. E aí, eu pensei num projeto pequenos guardiões. O nome pequenos guardiões não é à toa. É para cuidar mesmo, para cuidar do nosso espaço. São os pequenos guardiões porque são as turmas dos quartos anos, tem alunos de outras séries também. Mas e por que dos quartos anos? Nossa, na nossa escola, nós temos um grêmio bem atuante e temos a galerinha do Ecoparque que é bem atuante também, mas esses alunos vão sair da escola, pois tem vários alunos que são do nono ano e vão sair. Os do oitavo vão assumir estes do nono ano e assim vai. (Saíra).

Os participantes da pesquisa acrescentaram que as crianças também tiveram interações e diálogos com o grupo “Perusferia”, observaram as grafites feitas por eles, discutiram sobre a temática das grafites e fizeram registros de suas impressões.

À luz do pensamento de Freire (2020), o homem só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. Então, o exercício da práxis com as crianças, em que elas interpelam a realidade, questionam e pensam caminhos, favorece a transformação do pensamento e da realidade de desumanização em que estamos inseridos. Saíra evidencia um exercício da práxis:

Dá muito trabalho. Nós vamos andando até lá, é uns 15 minutinhos andando. Chegamos cansados, tudo preguiçoso. Nós vamos por dentro do parque. Nós passamos por uma área ali que tem uma área de ocupação no nosso parque aí. Ainda, né? Eu explico para eles: aqui, é um lugar onde mora pessoas também. Nós estamos no quintal deles, então vamos respeitar. Vamos falar “bom dia, boa tarde”, vamos passar e vamos fazer nossa atividade. Então essas são as ações que eu faço aqui. Eu costumo fazer de sexta-feira, são duas aulas de sexta-feira ao meio-dia à 1h15.

Tangará contou sobre suas práticas de EA em parceria com a Crejoá:

Olha, nós fizemos a compostagem, está ainda em processo, está para a gente observar mais. Eu preciso aprender mais também sobre isso. Nós fomos na horta, nós plantamos no Ecoparque, nós fomos no passeio, nós fazemos projeto de alimentação saudável relacionado à horta também, que tem tudo a ver. Então, eu não sei, tem tanta coisa que a gente pode fazer que às vezes eu fico pensando e falo. O que eu posso fazer ainda que eu não fiz?

A pesquisadora perguntou como ela e a Crejoá acham que essas práticas podem garantir aprendizagens e mudanças de valores para as crianças. Ela respondeu:

As crianças nos dizem: “Ah, eu não demoro mais no chuveiro, eu não esqueci de fechar as torneiras. E quando eu saio do ambiente, eu apago as luzes”. Até falei para eles da possibilidade de andar mais de bicicleta, por exemplo, que não contaminam o meio ambiente, é legal? Então eles falaram que andam também. Então, essas devoluções que eu gosto, que eles vêm falando para mim. Um aluno com deficiência, que eu conversei com a mãe, falei “eu quero que ele participe disso daí”, eu expliquei para a mãe direitinho, faz um tempo já. Foi o primeiro a me mandar o vídeo, levando o lixo reciclado lá fora. Então ele levou, ele escovando o dente com a torneira fechadinha. Então as coisas que as mães fizeram assim, que as famílias participaram me deixou feliz esse ano. Então, essa é uma devolução deste apoio. Se você não dá um incentivo, quem vai dar, aonde vai dar? Porque, hoje em dia, os pais trabalham o dia inteiro, as crianças ficam na escola o tempo todo, então, se o professor não faz isso, onde eles vão ver essas coisas, né? Aqui dentro é o lugar educador. Tem que funcionar aqui. Então é esse tipo de mudanças que tem que haver e temos que estar abertos (Tangará).

Desse modo, torna-se perceptível que as práticas de EA refletem nas ações das crianças, mas deve-se atentar para que não sejam apenas ações pontuais para realização de uma atividade, mas que sejam práticas refletidas e que se tornem práticas cotidianas incorporadas a mudanças mais profundas de valores. Tiriba afirma que as práticas de EA não podem ser eventuais:

As práticas de EA devem estar no coração do projeto pedagógico constituindo-se como rotina. De tal forma que as crianças tenham acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, do plantio, dos cuidados necessários ao crescimento são dos frutos da terra. [...] Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola, se deixarmos sem água as mudas recém brotadas, se mantivermos em cativeiros os animais tão comuns nos pátios das escolas como porquinho-da-índia e jabuti, ensinaremos pra meninos e meninas uma visão utilitarista da natureza atitude de desrespeito aos seres vivos (Tiriba, 2022, p. 234).

Nessa perspectiva, a EA crítica não se reduz a uma visão individual ou comportamental, mas sim a uma prática permanente, refletida e participativa, que envolve sentimentos, emoções, desejos e reflexões críticas, articulando-se a uma conscientização de mundo.

3.1.3 Uma educação ambiental crítica que valoriza a formação permanente dos professores

Uma formação puramente teórica sem a práxis presente pouco pode contribuir para mudança de valores e práticas ecológicas e libertadoras. É preciso humanizar as relações e mobilizar saberes na busca pela transformação da realidade.

O PPP da EMEF pesquisada faz alguns anúncios sobre a formação

permanente dos professores:

Para subsidiar os estudos e ações do território pretendemos nos aproximar dos referenciais teóricos como o currículo da cidade, orientações didáticas, princípios da educação integral e outros referenciais sobre o território de Perus e da cidade de São Paulo, além das práticas diárias que já acontecem na unidade. Os horários de formação docente permitirão que o grupo analise os materiais didáticos e de referência e reflita sobre as práticas pedagógicas alinhadas à proposta do uso do território como espaço educador. Dessa forma, o PEA precisa tornar-se um espaço de movimento da reflexão-ação-reflexão da práxis pedagógica que estrutura os projetos e ações voltados para ocupação dos territórios da comunidade escolar.

Também é relatado no PPP da EMEF metodologias participativas no Projeto Especial de Ação (PEA), partilha de relatos de prática, bem como pesquisa e planejamento de ações pedagógicas que incluam todas as crianças e estudantes no processo de ensino e aprendizagem com propostas didáticas e metodológicas que levem em consideração três princípios orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

Ainda que a formação em EA crítica não esteja registrada especificamente no PPP, pressupõe-se que a partilha dos relatos de prática no exercício de ação-reflexão-ação colabora para o desenvolvimento e aprimoramento dessas práticas, considerando que a EA é uma proposta interdisciplinar e transversal e deve perpassar pelos demais currículos da rede municipal de São Paulo: currículo dos povos indígenas, currículo dos povos migrantes, currículo antirracista, entre outros.

Já nas considerações do grupo focal, percebe-se que educadores mobilizados na realização de práticas de EA crítica podem mobilizar novos educadores, assim como evidenciado no relato abaixo:

A gente vai lá no ponto buscar a bananeira para plantar na escola, fazer uma horta aqui dentro, plantar mandioca, hortaliças, fazer suco verde, então eu acho que são ações que acontecem no dia a dia aqui com os professores que ainda dá vontade, mobiliza outros professores e dá ânimo de acreditar na educação pública (Uirapuru).

Cortamos as folhas da bananeira que ela faz parte ali, para fazer as camas na horta. Cuidamos do parque, nós utilizamos o espaço para conversar sobre sustentabilidade, sobre alimentação saudável, sobre responsabilização (Saíra).

Esse projeto do Ecoparque é fundamental, vemos o crescimento dos estudantes dentro do território. Eles participam. Eles gostam muito quando a gente sai com eles. Fizemos as medidas, formas, cuidados com a horta. O

entendimento ficou bem mais concreto. A família tem bastante interesse, vem, participa. Na natureza, eles ficam mais calmos, cresce bastante uma sensibilidade deles sabe. Realizam as atividades com mais tranquilidade. (Crejoá).

O espaço também é educador e, portanto, é importante garantir que as crianças interajam permanentemente com espaços educadores sustentáveis: horta, bananeira, compostagem, trilha, Ecoparque, entre outros. No entanto, deve-se, também, considerar a intencionalidade do educador na interação com estes espaços e materialidades. Isso implica uma formação permanente que considere a práxis, a dialogicidade e consciência do inacabamento. Na troca de experiência entre professores, as intencionalidades vão alinhando-se aos objetivos declarados no PPP.

Não há de se negar que a formação permanente no pensamento freireano é um processo dinâmico e dialógico que valoriza a reflexão crítica sobre a realidade para intervir e transformá-la.

Essa ideia de formação permanente e dialógica é apresentada por Tangará em um dos encontros do grupo focal:

Tem professor que tem boa vontade, tem professor que é mais fechado. Se mostrasse todos os resultados, se compartilhássemos mais, eu acho que poderia acender uma luzinha. Poderia, sim. Eu acho que tem que mostrar, estar na ação. Incentivar, porque se você impõe é mais difícil, né? (Tangará).

No intuito de encontrar evidências de processos formadores que colaborem para o planejamento de práticas de EA crítica, os professores foram relatando a importância do coordenador pedagógico nesse processo:

É aí dentro das formações do ano passado, que o coordenador passou pra gente, né? A importância de trabalhar o território. Eu trabalho tanto a horta, nós cuidamos, plantamos. O Uirapuru me falou que surgiram várias sementinhas de feijão, hoje. Nós ajudamos a cuidar das camas para plantar, pegamos (Saíra).

Olha, eu gosto desses temas fora da sala de aula. E eu encontrei nessa escola, através dos coordenadores, um apoio. Então, quando surgiu a ideia da horta, de a gente começar, os coordenadores, deram muito apoio para a gente. Então você vem com uma ideia assim já na minha idade, para aposentar, e com uma coisa enraizada de falar que só dentro da sala de aula é aula. Mas não é. Então eu sempre tive essa concepção de desemparedar, mas eu sempre tive com medo, o medo de falar não se eu for para lá, eu não estou dando aula, parece isso, mas aí com toda uma conversa e formação fui mudando (Tangará).

Outro participante relatou:

É importante apontar, sabe que a mudança foi assim. Para onde eu vou, eu falo, assim: “O coordenador é muito bacana. Fora da curva. É do trabalho dele, da gestão dele que nos encoraja a fazer”. Mas houve uma grande mudança com a chegada dos coordenadores. Quando vem um coordenador que pensa diferente. Tínhamos muitos embates aqui, né? Professores queriam fazer coisas diferentes, mas sem apoio. Então, quando vem a coordenação e apoia, aí fica um caminho sem volta mais, né? Por exemplo, o parque. Uma conquista boa (Saíra).

Quando eu vim para cá em 2019, de manhã eu tentava ir com as crianças. Mas nós não podíamos descer nesse parquinho interno aqui. Não podia. É a mesma gestão, o que mudou foram os coordenadores. Nem quero me alongar aqui, mas...(Saíra).

O papel do coordenador pedagógico, definido pelos documentos da rede municipal, é de formador e articulador dos processos de ensino aprendizagem da escola. Dessa forma, Placco (2016) afirma que a formação de professores pode cumprir o papel de espaço promotor de mudanças dos sujeitos e dos contextos de ensino e aprendizagem.

Fica evidenciado que o fazer do coordenador da EMEF da pesquisa mobiliza uma formação dialógica e provoca reflexões e mudanças nas práticas docentes. Ainda que a pesquisa revele que não são todos os educadores que se envolvem nos projetos e nas práticas de EA, a escola avança nas propostas e nas discussões coletivas.

Um exemplo desses avanços se dá pelo relato dos estudantes, na visita à unidade:

A gente ama conhecer os lugares aqui perto da nossa escola, cuidar e brincar no Ecoparque, mas nada disso ia dar certo se nossos professores não achassem importante. Achassem que é só para brincar, sabe? A maioria dos professores leva a gente lá (Estudante da EMEF Philó).

Já na condução do grupo focal, a pesquisadora perguntou para os participantes se eles consideram que as práticas de EA da EMEF Philó são diferentes das práticas de outras escolas, e em quais aspectos se diferenciam:

Eu conheço poucas escolas da rede. Eu não estou há tanto tempo assim. Conheço algumas escolas que o coordenador fala. Tem uma escola, se não me engano, Pinheirinho, que tem o parque Pinheirinho, que o Uirapuru. se inspirou. Para poder dar continuidade no parque. Tem uma outra escola, o Júlio de Oliveira. Ele tem uma horta muito bacana, muito bem estruturada, mas eu não sei como é feito o trabalho lá. **Aqui, na nossa escola, eu percebo que os professores viram que o ambiente é um ambiente seguro, é um ambiente limpo. Então, eles estão levando os alunos até lá, né?** No período da manhã, por exemplo, vários professores levam os alunos no parque e dão aula lá, né? **Você vai falar sobre sustentabilidade,**

vão falar sobre sustentabilidade lá no parque, que aí já tem a vivência, já vê, já observa, né? Tem a parte teórica e tem a parte prática também. Vários professores do período da manhã já fazem isso, e vários do período da tarde também já fazem isso. **É entender que já faz parte da escola, não tem jeito. Tanto o parque quanto a horta fazem parte. E, então, temos que ocupar. Os alunos vão cobrar, vai chegar uma hora que os alunos vão cobrar aí.**

Então eu acho que a nossa escola, ela se diferencia das outras escolas porque nós somos, nós temos esse território, né? Temos o parque, né? Outras escolas são cravadas no meio de prédios, né? Só escola e a quadra não tem nada, né? **Assim, nós somos privilegiados por ter esse espaço e por termos conquistado esse espaço. Então, isso causou um movimento na escola de desemparedamento, né?** Não teve jeito. Então, acho que o que nos diferencia das outras escolas é o **espaço que nós temos e a prática de ir até esses espaços, né?** Ter a vivência lá mesmo, ter a teoria na sala de aula e a prática no parque. Acho que isso nos diferencia de outras escolas, até porque as outras escolas, como eu falei, eu acho que não têm esse espaço que nós temos (Saíra).

A partir do relato do participante da pesquisa, a pesquisadora perguntou se, então, o espaço ocupado era o grande diferencial da EMEF:

Não, não foi o grande diferencial, né? Porque ter uma horta. Você não precisa de um espaço para fazer uma horta, quando você dá aula fora da sala de aula, você não precisa de um espaço igual ao Ecoparque, se você tiver uma árvore, um espaço em que os alunos podem sentar embaixo e ter uma aula, conversar sobre algum assunto, sobre história, sobre ciências, ou seja, já é um espaço educativo, já é um desemparedamento. Mas eu acho que, no nosso caso, isso se potencializa. Porque o parque é uma conquista, é uma conquista dos professores e das crianças e jovens, né? Se é uma conquista nossa e dos alunos, né, nós ressignificamos esse espaço. Então, eu acho que, no nosso caso, ele é potencializado. Isso não quer dizer que escolas que não tenham, não possam, por exemplo, fazer uma horta vertical, não possam fazer uma compostagem, pode fazer também, e eu sei que fazem, eles fazem. Né? Mas eu acho que nos diferencia, no caso, o que nossa escola nos diferencia **é o espaço que nós temos, o espaço nos provoca a fazer isso, mas também as práticas lá, que aí se nós sairmos da sala, vamos para lá, é com a ideia de desemparedamento mesmo, é o currículo integrado, é pensar na formação integral do aluno. Isso então nos diferencia nesse ponto** (Saíra).

As práticas apresentadas pela EMEF pesquisada apontam para as dimensões das escolas sustentáveis: espaço físico, currículo, gestão e comunidade. É relatada pelos participantes da pesquisa a relevância do espaço físico, mas, para além dele, a importância da atuação nesse espaço numa perspectiva crítica para as crianças, jovens e adultos da comunidade escolar. A articulação das dimensões da escola sustentável está em consonância com o pensamento de Freire, pois permite que todos os atores envolvidos pensem, repensem e reinventem o papel da escola, pactuando uma educação ecológica e libertadora.

Ainda problematizando com os participantes da pesquisa a questão da

formação permanente na garantia de práticas de EA, a pesquisadora perguntou sobre a articulação com os educadores menos envolvidos no projeto:

Olha, eu tento. Às vezes eu consigo envolver outros colegas, tem vez que não. Crejoá é uma boa parceira, assim, pra gente ir. Trabalhar muitas vivências, ela é muito legal. Ela topa tudo. Então, é muito bom. Quando você tem essa parceria, é muito bom. E quando você tem apoio da coordenação. Quando você não tem apoio em uma escola, aí, é muito difícil. Você já tem todos os desafios do dia a dia, né aí? Porque tem muita coisa tradicional ainda, né? A cópia no caderno, texto no caderno, aí para você pensar em práticas mais libertadoras para nós e para as crianças...você sabe, né? (Tangará).

Os participantes concordaram que existem desafios para engajar toda a equipe em uma proposta progressista que promova práticas de EA crítica, visto que a formação da maioria dos educadores está pautada em uma educação bancária e não libertadora:

Penso que, na minha época de escola, nunca aconteceu isso. Eu não me lembro de coisas legais e assim, é esse *feedback* que os alunos fazem comigo, olha, lembra que nós fizemos isso? Lembra? Isso, para mim, é importante. Eles dão retorno das aprendizagens. E a satisfação dos pais, quando eles chegam na reunião e falam alguma coisa: "Olha, eles adoraram". Igual à atividade que nós fizemos lá com os pais, no Ecoparque de jogar uma peteca, brincar de corda. Eles plantaram juntos. Nossa, foi, assim, maravilhoso, sensacional. Cheguei na minha casa contando. Sabe, porque eu não tinha vivenciado isso ainda. Então, tem que ter apoio. Quem estava de apoio lá da direção? Poucos. E foi um evento da festa da família, né? (Crejoá).

Essas práticas de EA são importantes para a aprendizagem deles. Eles aprendem, observam. Tudo o que eles falaram lá para mim naquele parque: "Olha que natureza, olha que legal, olha que organização, olha que paisagem bonita. Professora, que cachoeira linda!" Sabe, às vezes, a gente fica parada no tempo. Então essas coisas me motivam. O incentivo, os professores que dão o maior apoio. Compartilhamos práticas bacanas. É tão legal ver o trabalho do Saíra também, sabe? As crianças chegam na minha sala e falam, nossa, foi super legal a atividade. Descemos lá (Tangará).

Essas considerações apontadas acima são relevantes para buscar evidências sobre a formação permanente que está comprometida individual e coletivamente em uma co-responsabilidade ética de transformação da realidade.

A.M. Saul e A. Saul (2016, p. 33) reforçam a ideia de que a formação permanente freireana como princípio para políticas, programas e práticas de formação de educadores pode se constituir em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos que desejam romper com o mito da neutralidade da educação e uma suposta harmonia de uma sociedade marcada por desigualdades: "Significa

pensar dentro da linguagem da possibilidade, em que o presente e o futuro podem ser criados e recriados, a partir de uma práxis social organizada coletivamente”.

A EA crítica, assim como apresentada na trama conceitual freireana deste trabalho, exige formação permanente, pois a escola das infâncias é movimento. Movimento de seres humanos capazes de pensar criticamente e agir dentro de uma práxis que nos devolva a humanidade e repense novos modos de ser e agir na sociedade.

Por outro lado, situações-limite também foram apresentadas pelos participantes:

Se você perguntar para um professor que não está envolvido, sobre educação ambiental, ele vai saber responder. Ele sabe responder, ele sabe o conceito, ele sabe sobre desemparedamento, educação antirracista. Conhece o território. **Agora é colocar a mão na massa mesmo, se envolver é mais difícil.** Eu estava conversando sobre isso com o Uirapuru hoje, né? É difícil? (Saíra).

Eu vejo várias barreiras aí. **São 30 alunos. Sobre a formação**, eu fiz alguns cursinhos on-line aí sobre educação ambiental para poder ter pelo menos uma base mínima e eu acredito que a formação faz muita diferença, sim, mas eu acredito também que o nosso trabalho é muito difícil, né? Dar aula não é fácil. No Philó, não é diferente. Eu trabalho com os pequenos à tarde e é muito diferente do período da manhã (Saíra).

Lidar com a realidade organizacional e envolver todos na proposta são desafios impostos na EMEF. E, como o participante relatou, não é uma realidade exclusiva dessa unidade.

No exercício de pensar a corresponsabilização de todos os professores da EMEI nas práticas, o coordenador compartilhou este relato de sua ação:

As pessoas que estavam participando de um evento que fomos, queriam ouvir de mim que teve uma revolução no Philó, que a grade de horário, o cronograma de horário da Tangará e do Saíra, são obrigados a cumprir. A Tangará é obrigada a trabalhar no Ecoparque, é obrigada a trabalhar na horta, é obrigada a isso, aquilo. Talvez, seria o que alguns queriam ouvir naquele dia. Tipo, lá tem que fazer. E, não, a minha resposta foi ao contrário. É um pouco o que o Saíra está falando, eu acho. Eu, pelo menos, e a outra coordenadora, né, e a direção, deixa para o professor, dentro do planejamento dele, encaixar a educação ambiental. Dentro do planejamento ele realiza a educação ambiental. A gente coloca lá alguns horários que o professor pode ir. Tem a horta, mas, assim, se o professor também não vai naquele horário, naquele dia na horta, também não tem problema, porque ele vai conseguir encaixar isso em um outro momento, né? Porque, igual o Saíra falou, é tudo muito difícil. É uma sala com 30 alunos, é sala com alunos com deficiência, às vezes, um estagiário só não dá pra dar conta do aluno com um transtorno, um aluno com deficiência. Então, essas dificuldades, essas nuances, fazem com que a gente olhe e fale: “Ó, dentro do planejamento dele,

no tempo dele, no espaço dele, que ele consiga fazer algo e dá certo. E, também, a gente percebe que tem outro professor porque ela não trabalhava, mas nessa liberdade se entende a vontade. Para poder, em alguns momentos, encaixar alguma coisa (Uirapuru).

Dentre as falas dos participantes da pesquisa e do coordenador, em especial, percebe-se uma reflexão sobre os limites da imposição e da rigorosidade metódica no que tange à mobilização dos professores na atuação com EA.

Sinto que as pessoas querem saber do cronograma, de espaço, o tempo como imposições. Você vai ter que fazer isso, como se fosse algo vertical. Eu acho que as pessoas começam a ficar mais oprimidas. Cada uma no seu cantinho, começam a ter receio. E aí, aquele que é muito resistente não concorda, consegue fazer a cabeça dos outros. E quando se deixa livre as coisas, naturalmente começam a acontecer. Você comentou sobre as mudanças moleculares, né? Dessa paciência impaciente, né? Quando, no ano passado, nós íamos lá para trás, eu percebi que tinha professor que tinha uma resistência enorme, enorme mesmo. E chegava lá, ficava de braço cruzado. **E, agora, a pessoa já estava fazendo leitura ao ar livre.** Vamos regar, vamos andar, vamos lá. É perceber que as crianças gostaram de lugares mais fresquinhos na época de calor. Então, é um avanço molecular. Aí é a paciência impaciente, mas que não dá para ter uma visão imediatista. Não vai ter esse mundo do unicórnio, que todo mundo vai lá e faz as práticas, mas vão existir pequenos avanços que vão construir uma história. (Uirapuru).

No relato acima, percebe-se o respeito e a autonomia que a gestão dá ao planejamento dos professores, reconhecendo os desafios impostos cotidianamente aos mesmos. Mas, também, é possível construir algumas problematizações a partir do relato, pois as práticas de EA e o acesso à natureza não podem ser meramente uma opção do professor, pois implicam um compromisso ético e político de garantia de direitos. Porém, o coordenador relata que a imposição pode oprimir e imobilizar ainda mais a equipe. Indaga-se, então, quais são os limites entre a rigorosidade metódica e a imposição. Na realidade, a rigorosidade metódica é um compromisso ético e político que deve ser exercido por todos os educadores. O coordenador pedagógico, quando provoca os educadores nas problematizações e reflexões sobre seus fazeres, declarando alguns princípios inegociáveis, ele não está com uma postura impositiva ou opressora, mas, sim, age com coerência, visando a uma educação libertadora que busca garantir os direitos das crianças e oportunizar que elas sejam protagonistas de suas experiências e histórias.

Na consciência de nosso inacabamento, toda a equipe pedagógica pode caminhar em direção a uma ação ética e política que intervém na realidade da escola, transformando-a constantemente. Freire (2000) garante que “nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Tornamo-nos seres de opção,

da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade. (Freire, 2000, p.128).”

3.1.4 Uma educação ambiental crítica voltada para a humanização

No PPP da escola pesquisada, é notória a preocupação descrita sobre a reflexão aos apelos consumistas, da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e a naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também, declara-se a importância de pensar um currículo que se oponha às violências das mais diversas espécies e apoie a formação humana e cidadã.

Mas, afinal, como caminhar na direção da humanização? Não há receita pronta, nem forma única que contemple todas as escolas. No entanto, algo comum que poderia inspirar a equipe é o exercício da práxis que implica a reflexão dos homens sobre o mundo.

Nesse sentido, pode-se observar tais processos humanizatórios na visita realizada na EMEF, em que os estudantes apresentaram a proposta do Ecoparque e conduzem a pesquisadora para conhecer o território da escola, inclusive a ocupação do Ecoparque. Ficou evidente que todos tiveram espaço de fala e se organizaram com entusiasmo e protagonismo para declarar seus sonhos e desafios. Segue algo marcante na fala de três estudantes:

As colegas estão indo embora, pois estão no nono ano, mas a gente fica com um pouquinho delas em nós. Nós temos o compromisso de continuar ampliando o sonho do Ecoparque, porque é para todos. Aqui, na nossa escola, é diferente. As coisas dão certo, mas é difícil. A gente sempre envolve as crianças das séries menores para eles continuarem depois.

Nesse momento, a pesquisadora questionou o porquê de as estudantes consideravam que “ali dava certo”. E eles responderam que se ajudam e sabem que é uma região carente, mas que os professores também acreditam neles e os apoiam. Uma estudante comentou:

Foi mágico quando fomos na USP. Os alunos estavam ouvindo a gente. A gente parecia professores deles contando o nosso projeto do Ecoparque. Os professores falaram para a gente que a gente também pode ocupar aquele lugar. Foi muito bom ouvir isso.

Fica evidenciado que a proposta pedagógica do Ecoparque não fomenta apenas conhecimentos sobre preservação, biologia e mudanças comportamentais, mas provoca reflexões críticas nos estudantes sobre a importância de cada pessoa nos processos democráticos e na constituição de uma identidade sociocultural da escola. A consciência de pertencimento ao território e de atuação de todos para a melhoria são processos de humanização importantes para a transformação social. Os estudantes do Ensino Fundamental II sentiam-se empoderados pelos professores, e empoderavam as crianças do fundamental I. Conscientes da realidade social de seu território, mas também confiantes em suas capacidades.

Na busca por práticas de EA que pressupõem a humanização, o participante Uirapuru relata uma ação em um dos encontros do grupo focal:

Porque os professores e estudantes mostram, em pequenas atitudes do dia a dia, que vale a pena acreditar, vale a pena ficar sonhando, né? Uma das ações que a gente foi fazer, foi um plantio em massa lá no parque. Em um mês e meio, cara. Um mês e meio imaginando e planejando. Fomos fazer o plantio com 90 crianças, e um olhava para a cara do outro e dizia: “Gente, o que é isso?” Fomos dar continuidade a um processo de alimentação saudável, as crianças com 120 mudas na mão, de 90 a 120 crianças andando no meio da mata aqui atrás. Aí lembrei que o Paulo Freire dizia que a luta, né, se faz pela educação libertária [libertadora], que se constrói na teoria e prática, né? E quando você vê acontecer isso, emociona (Uirapuru).

Considera-se que não somos só nosso cognitivo: somos sentimentos, sensações e emoções. Freire (2020, p.93) reforça que a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nesse exercício da práxis, os participantes da pesquisa relataram sobre a importância das aulas compartilhadas, das ações na horta, visita monitorada no aterro, no coletivo Quilombasques, na trilha, entre outras práticas que eles discutem e reelaboram com as crianças. Foi discutido também o fato de as crianças correrem e brincarem livremente no Ecoparque. Eles disseram que, no começo, tinham a impressão que os familiares iam pensar que estavam “matando o tempo”, mas a partir do retorno das crianças para as famílias, contando de suas alegrias e aprendizagens, as famílias foram apoiando.

As práticas de EA para as crianças numa perspectiva libertadora devem envolver o brincar livre na natureza, a oportunização para que eles investiguem e

façam descobertas nesse meio natural, que possam fazer arte com elementos naturais e se expressarem em suas múltiplas linguagens. Nessas interações próprias das infâncias, as reflexões e o agir crítico vão se constituindo.

Nesse sentido, Carvalho (2012, p.158) reforça a ideia de que o projeto pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas. Acerca do tema, Tangará relatou:

No ano passado, começamos a trabalhar meio ambiente, devido à necessidade e aos assuntos da mídia também, então, nós começamos a trabalhar esse tema. Eu achei muito bom. **Eu conversei com os pais em reunião sobre a proposta não só na sala de aula e sobre a necessidade de participação deles.** Não é só passar um textinho, tem que viver na prática. Você tem que plantar, você tem que viver, você tem que sentir o cheiro dos lugares, sabe, você tem que pegar, sabe? E é isso que eu gosto também. **Então, eu encontrei apoio de alguns professores e da coordenação,** então isso é muito bom quando você tem parceria.

Então, a gente começou esse ano trabalhar o meio ambiente e foi, assim, bem gostoso. **Nós fomos para o Ecoparque, nós trabalhamos na horta. E os pais deram muito apoio, que é muito interessante. É muito legal essa parceria com os pais. Eu gosto demais.** E nós gravamos um vídeo que está tudo pronto. Todos fizeram. As crianças se empenharam em gravar os vídeos fazendo ação dentro de casa, ou plantando alguma coisa, ou apagando uma luz ou fechando uma torneira, sabe? Então é isso que eu queria, ver os pais ajudando. E foi muito legal. **É importante dar acesso a outros lugares e a outras experiências para as crianças.** Até nós, fomos em Jundiá, num lugar super de natureza. Eu falei, por que eu não vim antes? (Tangará).

A gente fica preocupada com a lição no caderno. Então, **fica naquela cópia, aquele negócio, mas não.** Para mim é nas ações. **Memórias.** O que os alunos vão ter de memória da escola.

Gosto de todo mundo conversando, minha sala é uma bagunça às vezes, mas é isso que eu quero: uma bagunça organizada. E com o apoio que a gente tem aqui agora, eu penso o que mais a gente pode fazer. O que mais que eu posso fazer lá no Ecoparque? O que mais que eu posso fazer lá na horta? Nós fomos lá com a fita métrica fazer medidas das árvores. Olha que legal, sentir a natureza, ir lá trabalhar matemática, dar acesso sempre para eles (Tangará).

Esses excertos demonstram como o planejamento das práticas passa por uma problematização e por um exercício praxiológico do professor. Revela-se o entendimento de que a EA deve oferecer um ambiente de aprendizagem social e ambiental. Carvalho (2012) reforça essa ideia quando afirma que uma aprendizagem em seu sentido radical, muito mais do que promover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser e de compreender, enfrentando os desafios do tempo em que vivemos. Desafios esses que

exigem esperança e perseverança, assim como se evidencia no relato de Uirapuru:

Então, eu acho que a gente tem essa parada de dar continuidade. Por mais que a gente ache que não, se observar os últimos anos, se fizer um cronograma de fotos. Pega vocês lá na frente com as crianças com o punho fechado, em 2021. O que a gente fez até aqui. Ocorreram muitos avanços. Dentro de um espaço de 4 anos, o que nós já avançamos está ótimo, eu chego super feliz mesmo. Acho que eu nem tinha este prognóstico. Essa ideia de achar que ia chegar nesse ponto, desse nível desde a prática que fizemos com as crianças da cápsula do tempo também. Ocorreram muitos avanços (Uirapuru).

Uma escuta atenta aos interesses das crianças, permitindo que façam escolhas, investiguem e questionem a realidade, está alinhada a uma prática de EA libertadora e humanizadora:

A partir da hora que você fala assim: “Ó, vamos lá na horta?” **Eles já gritam de felicidade.** Eles não se importam de andar até lá, vamos conversar, eles vão observando. Eles já estão felizes da vida, então, eles se interessam muito por tudo lá fora. É muito legal isso. **A gente precisa também da saúde mental, sabe? Só ficaram aqui, presos, num currículo às vezes fechado.** E tem outras situações que a gente tem que garantir para eles né? (Tangará).

Mas eu vejo, quando os professores começam a se envolver, gostam de ver resultados nas crianças e em si mesmo. Isso que é bacana, não é? E é aquele respiro que você falou, quando a gente sai da sala de aula, é um respiro que a gente tem também. Vamos dar aula embaixo de uma árvore, deixar as crianças correrem, brincarem. É um respiro para o professor e é o que você falou. **Quando a gente consegue desenvolver um projeto, ou uma ação, ou uma iniciativa, ou uma ideia, que começa a compartilhar essas ideias, essas ações com outras pessoas, e as pessoas começam o outro.** Bacana, que legal, né? (Saíra).

Com certeza. A escola muda, a escola muda a visão. É uma outra escola. Você vê aí uma escola assim... É totalmente diferente. É mais legal, vai. Sim, nome assim, ó legal, é criativo assim. **As crianças assim, ó, brilha quando você propõe uma coisa diferente.** É tão legal quando você chega e tem um grupo que sabe que trabalha a mesma coisa que você, então, assim, é muito gostoso (Tangará).

Os participantes da pesquisa relataram que, atualmente, mais professores que lecionam no período matutino vão ao parque, à horta, e realizam práticas na área externa. Eles também observaram que a cultura organizacional da escola vai mudando e, conforme essa mudança ocorre, vão se modificando as práticas:

Com ideias novas, projetos novos, pensando muito além. **Então as coisas vão mudando, até aquelas pessoas que são muito resistentes já começam a ver que não tem mais jeito porque é a luta, o movimento**(Saíra).

Hoje em dia, eu vejo que só dando aula numa sala de aula assim, é uma forma de castigo. **Porque as crianças, elas não estão nessa geração mais, elas já estão em outro contexto.** Então, se você não faz alguma coisa pra incentivar, pra mudar, pra sair, pra ir lá fora, é igual castigo (Tangará).

Com o exercício da ação-reflexão dos participantes da pesquisa sobre sua prática, é possível reinventar uma organização de tempos e espaços na EMEF que ajudem a quebrar padrões escolarizantes e conservadores em que as crianças devem ficar longos períodos emparedadas. Os desafios para a construção de pedagogias ecológicas e libertadoras são cotidianas, mas o reconhecimento que elas fazem parte da práxis pedagógica permite avanços. O relato abaixo evidencia tal compromisso:

Nossa, se a gente for enumerar os desafios, né, pessoal? Foram tantas coisas assim, que apareceram nesses últimos três anos aí, que vai para quase quatro anos. Muitos registros. Acho que também é uma questão de paciência, por exemplo, na época que surgiu o carrapato estrela. **É, surgiu o carrapato estrela e aí, bom, continua em sala e vamos entender o carrapato estrela, seus riscos.** E será que o que está aparecendo é o carrapato estrela, mesmo? Será que o carrapato estrela está aqui com a gente? Se está, o que a gente tem que fazer? Que tipo de abelha que está aqui? Então, entender esses desafios faz parte do processo. (Uirapuru)

Diante das narrativas apresentadas pelos participantes da pesquisa acerca dos desafios enfrentados para trabalhar as práticas de EA na EMEF e dos apontamentos realizados pelos autores citados, defende-se que todas as crianças têm o direito ao acesso à natureza e às práticas de EA ecológicas e libertadoras, e faz-se necessário buscar caminhos coletivos para enfrentar os desafios e anunciar novas formas de relacionar-se com humanos e não humanos, transformando a realidade atual.

Muitos caminhos exitosos a EMEF Philó já vem percorrendo, convocando todos para uma permanente ação transformadora. Assim como afirma Freire (1996), na ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Estima-se que a pesquisa colabore com discussões e propostas para uma educação mais humana e sustentável nas ações e nas relações.

4 A AMPLITUDE DA FLORESTA

A floresta tem características incríveis: é biodiversa, com grande variedade de plantas, animais, insetos e microrganismos, tem vegetação densa com árvores de vários estratos e importância socioambiental. Ela só se constitui floresta por suas características próprias de biodiversidade. Não se constitui floresta uma única espécie de planta ou de árvore. A floresta é ampla, rica em diversidade e tem processos colaborativos e sistêmicos.



A utopia proposta neste trabalho é de que a EA crítica na escola das infâncias, e para além dela, seja uma floresta capilarizada e forte na garantia de direitos e de pedagogias ecológicas e libertadoras.

4.1 Conclusão e anúncios

Pedindo licença para falar na primeira pessoa antes de concluir, pois não posso invisibilizar na escrita meu profundo aprendizado no processo reflexivo com as pessoas participantes da pesquisa, com minha orientadora Ana Maria Saul e com as obras de Freire. Neste período de realização do mestrado, perdi minha irmã, mudei de escola, mudei de trabalho, mudei de ideias. Ideias constantemente provocadas nas leituras freireanas. Questionei-me, humanizei-me e aprendi com dialogicidade e na amorosidade. Que os resultados desta pesquisa possam colaborar e mobilizar saberes e questionamentos assim como mobilizou em meu ser.

Muitas ferramentas e processos educadores ambientais podem favorecer pedagogias ecológicas e libertadoras: criação de espaços educadores sustentáveis, comissões infantojuvenis do meio ambiente, construção de escolas sustentáveis, processos sensíveis e participativos de conexão com a natureza e práticas participativas, mas é preciso que as práticas estejam “encharcadas” de uma proposta teórico-metodológica crítica. A escola deve ser espaço para irradiar uma nova cultura para a sociedade. A formação de educadores, com compromisso socioambiental, ético e político, pode impactar nas práticas de EA. A formação, por si só, tem pouco impacto se não estiver ligada a mudanças pessoais, contextuais, organizacionais e políticas.

Não podemos naturalizar a pobreza, a miséria, a falta de moradia, a falta de acesso à natureza e achar que nenhum desses problemas tem relação com a escola.

Os profissionais da escola devem lutar contra a redução das razões existenciais do consumismo. É também compromisso da escola resgatar e recuperar a nossa relação com a natureza e a nossa tendência inata de buscar conexão com a natureza. Somos seres biofílicos.

Não basta realizar uma EA focada em uma prática específica, como por exemplo, mudança de atitudes, mas, deve-se visar a uma EA comprometida com mudanças culturais mais profundas. Para uma EA comprometida com a sustentabilidade da vida do planeta terra, faz-se necessário educadores progressistas comprometidos com valores humanos.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que a EMEF Philó apresenta uma trajetória possível de compromisso socioambiental, compartilhando práticas que aproximam cotidianamente as crianças da natureza, problematizam realidades e estimulam ações coletivas. Em diálogo com Freire (2000, p.58),

a educação, que não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

Ainda refletindo sobre o compromisso socioambiental da escola e a leitura da realidade apresentada pelos participantes da pesquisa, emergiu o conceito de racismo ambiental, termo este que explicita a discriminação e injustiça social que afeta populações minoritárias devido à degradação ambiental e às mudanças climáticas. Os participantes relataram as visitas que fizeram ao aterro próximo da escola, entre outros empreendimentos poluidores. Ferdinand (2019) afirma que as destruições ambientais não atingem todo mundo da mesma maneira, tampouco apagam as destruições sociais e políticas já em curso.

O racismo ambiental é um conceito crucial que amplia nossa compreensão sobre práticas que desvalorizam a vida de pessoas pretas, indígenas, latinas em detrimento de outras. As reflexões trazidas pelos professores nos grupos focais são consideradas relevantes, visto que o conceito de humanização de Freire perpassa toda a pesquisa.

Para que a escola da infância caminhe em direção à leitura da realidade,

conscientização, humanização e transformação da realidade, a formação dos professores é fundamental. Imbernón (2011) concorda com Freire quando declara que se deve abandonar o conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. É um exercício da práxis. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

A pesquisa trouxe contribuições sobre a importância da participação e de um coletivo reflexivo sobre os processos de EA. Para uma EA crítica na escola das infâncias, faz-se necessário que as ações não sejam solitárias. É preciso investimento, formação e articulação para ela sair do papel, bem como a atuação conjunta dos demais atores sociais.

As aprendizagens socioambientais que começam com os bebês e crianças devem se converter em ações na prática, dentro e fora da escola, envolvendo as famílias e a comunidade como um todo. Para que isso aconteça, a escola deve incentivar a problematização, a curiosidade e a pesquisa das crianças.

Nessa perspectiva, a construção de um PPP coerente com pedagogias ecológicas e libertadoras não pode se limitar a práticas pontuais de EA, mas, sim, em uma compreensão ampliada de currículo, problematizando sobre quais valores, comportamentos e mudanças culturais são necessários para garantir a educação integral e a sustentabilidade socioambiental.

Na contramão do emparedamento das crianças, de práticas fragmentadas da educação bancária, as práticas de EA crítica anunciam, nesta pesquisa, a defesa da conexão das crianças com a natureza e o rompimento com a lógica escolarizante, preocupada apenas com a mente desconectada do corpo e de suas emoções. Tiriba (2022) defende que a cisão entre seres humanos e natureza está na contramão da sanidade da vida, porque vida é conexão, tudo está entrelaçado.

Não é possível falar sobre sociedade humana sem entrelaçar mundo e natureza. O inacabamento do ser humano permite pensar em processos permanentes de educação integral. A formação permanente de “ser mais e não ter mais” é premissa fundamental para garantir práticas cotidianas de EA crítica.

Constatou-se, com base na análise de dados desta pesquisa, que a formação permanente de educadores deve incorporar mudanças nos currículos educacionais, mudança na visão de mundo e de presença atuante dos sujeitos no mundo que é local

e global ao mesmo tempo. A pesquisa revelou que professores com consciência crítica e comprometidos com a formação permanente são agentes de mudança das práticas de EA e viabilizam uma educação humanizada pautada em pedagogias libertadoras e ecológicas.

Um apontamento importante evidenciado na pesquisa empírica foi o papel do coordenador pedagógico no fomento e na mobilização da equipe para o planejamento e ação de práticas de EA críticas. A pesquisa elucidou práticas que vão além do plantio e da colheita de hortaliças na horta, mas que mobilizam ações no território, envolvem coletivos, articulação com universidades e reflexões contínuas sobre o território e pertencimento, em favor de uma educação crítica. Essa contatação tornou-se ainda mais evidente na visita à EMEF em que as próprias crianças e jovens apresentaram o projeto do Ecoparque e deram visibilidade aos conhecimentos construídos a partir das práticas de EA críticas.

Dados revelados na fala das crianças e jovens, e na fala dos profissionais da EMEF, declaram um compromisso ético com as práticas de EA, e a amorosidade presente nas relações estabelecidas na escola. Nas palavras de Freire (2020, p.111), “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa (...), mas este compromisso porque é amoroso é dialógico.” Nas falas dos participantes da pesquisa, fica evidente o diálogo que respeita os diferentes saberes das crianças, jovens e adultos da comunidade escolar e que pressupõem a amorosidade e humanização nas relações.

Os desafios e denúncias também foram evidenciados na pesquisa: os processos burocráticos e morosos em relação a mudanças na estrutura física, a dificuldade de manutenção dos espaços educadores sustentáveis, a falta de engajamento de todos os profissionais da EMEF, condições de trabalho, como por exemplo, o número excessivo de crianças nas salas desestimulando as professoras e professores a planejarem práticas para além do muro da escola, e também a dificuldade de romper com uma educação bancária, visto que muitos educadores foram formados nesse paradigma.

Além das evidências em relação aos impactos da formação das professoras e professores nas práticas de EA crítica, também foram desveladas práticas de EA que, de fato, estão imbricadas de intencionalidade no campo da consciência crítica: a horta como espaço de participação, conexão com a natureza, reflexões sobre as intervenções humanas no ambiente, segurança alimentar, entre outras possibilidades

formativas. Essas práticas refletem um espaço educador que fomenta a EA crítica. Do mesmo modo, a prática da compostagem tem um caráter educativo e crítico, aproximando das crianças conhecimentos biológicos, socioculturais e políticos.

A atuação das crianças na manutenção da horta, na composteira e as reflexões entre a teoria e a prática podem ser consideradas como práticas de EA crítica, pois dialogam com pressupostos da educação crítica apresentados por Freire (2000). Mas não basta ter os espaços educadores sustentáveis como “cenário” na escola, eles precisam da intencionalidade das professoras(res) no planejamento das práticas. Na palavra de Freire:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas.

[...]

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (Freire, 2000, p. 67)

Os impactos socioambientais estão aí, já sentidos pelas crianças e por todos nós, e, concordando com Freire, é fundamental que a ecologia esteja presente no cotidiano das escolas. Gadotti (2005) afirma a urgência de uma cidadania planetária que é por essência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, o que implica, também, a existência de uma democracia planetária.

A formação permanente de educadores, para garantir práticas de EA crítica, deve ser pautada em pedagogias ecológicas e libertadoras distinguindo-se de uma educação bancária, implicando transformação na forma de pensar a educação, a sociedade e a natureza de modo que o ponto de partida seja a leitura da realidade e a conscientização.

É urgente retomarmos o nosso agir como humanos e não como coisas ou consumidores. Somos gente, e gente que problematiza e tem capacidade de pactuar novas formas de viver e relacionar-se com as necessidades humanas que vão além das necessidades materiais.

Dentre os resultados da pesquisa apresentados, fica evidente as contribuições de Freire neste diálogo com práticas ecológicas e libertadoras. Várias categorias de seu pensamento se entrelaçam nesta pesquisa: leitura da realidade, formação permanente, conscientização e humanização, fortalecendo, assim, a trama que

compõem a EA efetivamente crítica na escola das infâncias.

É necessário resgatar nossa capacidade de pensar criticamente e reinventar Freire. Não podemos ser apenas agentes reprodutores desta lógica de produção e consumo desumanizante para sermos agentes de transformações socioambientais.

Nessa direção, com base nos desafios e nas evidências apresentadas nesta pesquisa, identifica-se algumas possibilidades formativas, visando práticas de EA crítica:

- Formação permanente que dialogue com a realidade do território e com pedagogias ecológicas e libertadoras;
- A organização do trabalho pedagógico fundamentada numa proposta participativa, considerando as dimensões de gestão, espaço físico, currículo e comunidade. Dimensões apresentadas na proposta de escolas sustentáveis presentes nos documentos da rede municipal e nas legislações vigentes e que apontam para uma perspectiva de EA crítica;
- O desenvolvimento de práticas de EA comprometidas com a humanização e que aproximem as crianças cotidianamente da natureza e ofereçam tempos, espaços e materialidades para o seu desenvolvimento integral;
- A construção de práticas de EA transversais e interdisciplinares que dialoguem com diversas áreas do conhecimento e promovam a leitura da realidade e um pensamento crítico;
- Planejamento coletivo de práticas de EA, articulando com as instâncias participativas da escola e a comunidade mais ampla.

Se entendemos a escola como incubadora de transformações sociais, devemos nos comprometer em garantir o direito das crianças de expressarem suas opiniões e sensibilidades, possibilitando acesso à natureza cotidianamente e interações com espaços educadores sustentáveis, enraizados de intencionalidades pedagógicas críticas.

Como nos ensina Freire, devemos encharcar as práticas pedagógicas de sentidos na promoção de mudanças de valores socioambientais e culturais. Que bonita utopia de transformação da realidade socioambiental, fomentada por educadores progressistas e críticos, no interior da escola das infâncias!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo (45), pp.66-71, maio 1983.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, pp. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 13 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v. 1, n. 1, pp. 30-41, jan./abr. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). **Pacto Educativo Global**. [s.d.]. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Rogério. **Ariano Suassuna**: “Eu me considero um realista esperançoso”. O Popular. 3 abr. 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/o-popular-85-anos/ariano-suassuna-eu-me-considero-um-realista-esperancoso-1.3015035>.

BRANDÃO, Carlos. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DI GIAIMO, Vanessa. **Chuva de Amora**. São Paulo: Rede de Histórias, 2022.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si**. São Paulo: Editora Paulinas, 2015.

FERDINAND, Malcon. **Uma ecologia decolonial**. Pensar a partir do mundo caribenho. Ubu Editora, 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, PAULO; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 41p.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Cidadania Planetária**. Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>. Acesso em 22 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. Educar para a sustentabilidade. São Paulo: Peirópolis, 2005.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Siglo XXI, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado** – Novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja**. La difícil tarea de enseñar. Graó, 2017.

JACOBI, Pedro. A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela

degradação permanente do ambiente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Prefácio. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 1-12.

LEGAN, Lucia. **A Escola Sustentável: ecoalfabetizando pelo meio ambiente**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2. ed. Pirenópolis/GO: Ecocentro Ipec, 2007.

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

LOUREIRO, C.F.B.; COSSÍO, M.F.B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: Mello, S. e Trajber, R. (orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2018.

MACHADO, J.T.; TROVARELLI, R.A.; BATTAINI, V.; BRIANEZI, T.; ALVES, D.M.G.; BIASOLI, S.; SILVA, L.F. SIM, E.C. do; SORRENTINO, M. Espaços educadores sustentáveis: a dimensão da cidadania incorporada a partir de processos educadores ambientalistas. **Comunicações**, Piracicaba, ed. esp., p. 217-240, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente). **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/nucleomeioambiente/material2013/caderno.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

MOLLISON, Bill; SLAY, Reny Mia. **Introduction to Permaculture**. Tasmania: Tagari Publications, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa:

Educa, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 85-97.

PROGRAMA NACIONAL DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0W7JKEkeDaSYzFHS3JNZzhFZEU/edit?usp=sharing>. Acesso em: 10 out. 2018.

RAYMUNDO, H.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Orgs.). **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis**. São Carlos: Diagrama Editora, 2015.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. Ed. Brasiliense, 2006.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista e-Curriculum**. 2017, vol.15, n.2, pp.429-454. ISSN 1809-3876.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-64, 1993.

SAUL, Ana Maria M.; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 61, jul.-set. 2016, p. 19-35.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174 out./dez. 2018.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação**

Ambiental, v. especial, p. 70-78, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. Loyola, São Paulo, 1979.

TROVARELLI, R, A. **A transição para sociedades sustentáveis**: uma abordagem a partir de comunidades escolares. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2016.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÕES

Primeiro encontro

Arquivo de áudio - transcrição pelo aplicativo do Microsoft Word

Uirapuru – Teve diversas situações aqui do trabalho que os professores fazem que chega a emocionar.

Saíra – Nossa, o Uirapuru é exagerado (risos).

Uirapuru - Eu sou testemunha disso. Porque os professores e estudantes mostram, em pequenas atitudes do dia a dia que vale a pena acreditar, vale a pena ficar sonhando, né? Uma das ações que a gente foi fazer foi um plantio em massa lá no parque. Em um mês e meio, cara. Um mês e meio imaginando, fomos fazer o plantio com 90 crianças. Nós olhando um para a cara do outro e eu dizia: “Gente, o que é isso?” Fomos dar continuidade a um processo de alimentação saudável. As crianças com 120 mudas na mão, de 90 a 120 crianças andando no meio da mata aqui atrás. Aí lembrei que o Paulo Freire dizia que a luta se faz pela educação libertária [libertadora], que se constrói na teoria com a prática, né? E quando você vê acontecer isso, emociona. E de alguma forma também, o Saíra, que pega as crianças dele, vai lá para o cemitério de Perus, senta na frente do muro, em frente à vala comum, faz uma roda com as crianças, dialoga com elas sobre a realidade do território, e outras ações que acontecem nas aulas colaborativas e compartilhadas que a gente vai lá no ponto buscar a bananeira para plantar na escola, fazer uma horta aqui dentro, plantar mandioca, hortaliças, fazer suco verde. Então, eu acho que são ações que acontecem no dia a dia aqui com os professores que ainda dá vontade, dá ânimo de acreditar na educação pública e até é um respiro para a gente. Sair dessa mecanização, automatização, dessa prisão de corpos, de dentro da sala de aula, de quatro paredes. E mostrando também para as pessoas em nossa volta que é possível, né? Mesmo com todos esses ataques à educação pública, de colocar trinta, trinta e cinco alunos numa mesma sala, e também três, quatro crianças com algum transtorno, ou déficit, mesmo com tudo isso, vamos mostrando e provocando que é possível fazer uma escola diferente. Tem caminhos. Eles são bem inspiradores, né? São professores inspiradores. Aqui no grupo focal, estamos só com o Saíra e Tangará hoje.

Mas acho que na próxima conversa já dá para fazer no presencial com os outros professores de história, com as meninas da tarde e com Saíra da tarde.

Vanessa – A ideia é em uma conversa sobre as práticas de EA, vocês podem ficar à vontade para contar sobre as práticas cotidianas, sobre as situações-limite, anúncios. Como que a gente torna a escola sustentável nas relações? Como que a gente humaniza as relações? Isso tudo tem relação com educação ambiental. Então, conforme vocês vão contando essas práticas, seja uma prática que foi mais elaborada, envolveu mais turmas ou uma prática de levar as crianças lá no cemitério, por exemplo. Conforme vocês vão contando, eu vou registrando aqui no áudio para posteriormente fazer a transcrição.

Saíra – Então, o Uirapuru, coordenador, olhando pela janela, viu uma possibilidade, né? Pois era uma demanda dos professores. Os professores queriam lugar aberto para trabalhar. E o espaço estava do lado da nossa escola. Na verdade, é esse terreno do lado da nossa escola que estava abandonado. E o Uirapuru teve a sacada, né? Vamos utilizar esse espaço, vamos ocupar esse espaço, e aí começamos essa luta. Eu vi e acompanhei esse movimento e eu queria participar. E de que forma poderia participar? Eu já fazia algumas ações aqui na escola o ano passado, nas aulas compartilhadas com os professores dos terceiros anos, nós fazíamos ações. Íamos à horta, plantávamos, regávamos, cuidávamos da horta. Tinha roda de conversa, então, eu já tinha algumas ações o ano passado e o Uirapuru, por muita insistência falou: “Saíra faz um projeto”. E eu estava muito receoso, na verdade, de fazer, mas eu entendi a necessidade de fazer primeiro, porque eu precisava participar, eu queria participar. Eu gosto muito dessa área, da área ambiental, eu também pratico esporte, eu sou envolvido com a natureza e eu acho muito bacana isso. E eu acho que os alunos têm que ter contato também até para eles gostarem, eles têm que ter o contato. E aí, eu pensei num projeto com o título “pequenos guardiões.” O nome pequenos guardiões não é à toa. É para cuidar mesmo, para cuidar do nosso espaço. São os pequenos guardiões porque são as turmas dos quartos anos. Tem alunos de outras séries também. Mas por que dos quartos anos? Nossa, na nossa escola, nós temos um grêmio bem atuante e temos a galerinha do Ecoparque que é bem atuante também, mas esses alunos vão sair da escola, pois tem vários alunos que são do nono ano e vão sair. Os do oitavo vão assumir estes do nono ano e assim vai. A minha ideia foi o quê? Que os alunos do quarto ano assumam isso. Que, desde o fundamental I, já tenham contato com o parque, que já tenham contato em fazer trilhas

que a gente faz de cuidar da horta. Nós fazemos a trilha, mas nós fazemos a trilha e fazemos a limpeza da trilha também. Não é a limpeza do parque, porque a limpeza do parque é muito grande. Não dá para a gente fazer, mas a manutenção da trilha, sim. Quer cuidar, andando, falando sobre a natureza, falando sobre sustentabilidade, falando sobre meio ambiente e cuidando da trilha também, né? Vai gerando responsabilidade social e eles vão tomando mais contato com esse território que é nosso.

Eles vão valorizar esse território, né? Eu imagino. Estamos cuidando desse território. E então, nessas trilhas que eu faço com eles, eu já vou fazendo as trilhas e vou falando sobre a história local, que é algo que é a minha formação. Minha formação é em história. E não tinha jeito, eu tinha que envolver a história em algum ponto aí? E tem tudo a ver, porque o nosso território de Perus é muito rico em história. Então, o que eu pensei? Eu vou falar sobre educação ambiental e vou falar também sobre a história local. Nas minhas pesquisas, eu estudei um pouquinho para poder fazer, para poder passar para os alunos também. Eu vi que o bairro de Perus é um bairro que, desde o século passado, recebeu muitos empreendimentos poluidores. Tivemos a fábrica de cimento, tivemos os lixões na década de 70 do século passado, tivemos aterro sanitário, o cemitério e tudo isso danificou muito o nosso meio ambiente, né? Prejudicou muito. Temos várias cicatrizes aqui em Perus em relação a isso. Temos as pedreiras, os lixões, e eu me deparei com o tema de racismo ambiental. Por que de estes empreendimentos poluidores estarem nessa região? Por que é uma região periférica, é uma região que faz divisa com outras cidades, é mais difícil de fiscalizar no caso do século passado, né? Fiscalizar se está poluindo rios, o que é que está acontecendo no cemitério e tal. Era muito mais difícil de fiscalizar, então. Fomos percebendo que esses empreendimentos poluidores vieram para a nossa região, por uma questão de política. Afeta a região periférica, afeta o pobre, o negro, os injustiçados, os que estão excluídos. Isso desde o século passado, e são essas cicatrizes que a gente está estudando agora. Quando eu falo sobre a fábrica de cimento de Perus com eles, eu contextualizo. Eu pergunto se tem algum avô, algum pai que trabalhou na fábrica de cimento sabe como que era a questão da poluição, poluiu o nosso solo, poluiu o nosso ar, né? Então, eu contextualizo. Na fábrica de cimento nós não fizemos visita, porque é complicado ir lá, os alunos são muito pequeninhos também e é perigoso ir lá. Tem que ser uma visita monitorada, tomar muito cuidado. Agora em relação ao cemitério, ele é perto da

gente. Não sei se a gente falou para você que o cemitério é bem pertinho da escola?

Vanessa – Sim. Eu já fui lá uma vez.

Saíra – Chegou a ir no memorial?

Vanessa - Não.

Saíra - É pertinho, é do lado de onde é velado os corpos, mas é mais para baixo, do lado esquerdo. É aí, dentro das formações do ano passado, que o Uirapuru passou pra gente, né? A importância de trabalhar o território. Eu trabalho tanto a horta, pois nós cuidamos, plantamos... O Uirapuru me falou que surgiram várias sementinhas de feijão hoje. Nós ajudamos a cuidar das camas para plantar, regamos.

Cortamos a bananeira que ela faz parte ali para fazer as camas na horta. Cuidamos do parque. Nós utilizamos o espaço para conversar sobre sustentabilidade, sobre alimentação saudável, sobre responsabilização. A gente tem que ser responsável pelo nosso parque. Nas trilhas, como eu falei, nós fazemos a manutenção, fomos lá em cima, no platô, observamos a pedreira com binóculo. Foi muito bacana esse dia, porque nós não conseguimos ir até a pedreira, mas da nossa escola com binóculo deu pra ver a fábrica de cimento. Agora, o cemitério, eu pensei no dia que eu fui levar os alunos. Falei, Uirapuru eu vou levar os alunos lá. Ele perguntou se está no projeto, disse que sim. E aí falei se eles conheciam o cemitério, eles já conheciam, só que eles desconheciam a vala comum. Então, de uma forma muito sensível, muito tranquila, eu apresentei esse tema para eles. Falei que o cemitério inicialmente foi construído para receber indigentes, principalmente de São Paulo, e atender aqui essa região. Só que no ano seguinte que fizeram cemitérios, já começou a receber pessoas desaparecidas na época da ditadura militar e essas pessoas desaparecidas, décadas depois foram encontradas na vala comum. Eu sei que é um tema muito sensível para trabalhar com os alunos de dez, onze anos, mas eu trabalho de uma forma muito “de boa” assim. Conforme eles forem passando de ano, forem crescendo, forem sendo mais curiosos, eles podem se aprofundar nesse assunto, né? Então fizemos duas visitas lá: uma, nós fomos, conhecemos o memorial, conversamos e uma segunda visita que nós fizemos, que teve uma ação de um grupo chamado “Perusferia” aqui, e eles fizeram grafites em boa parte do mundo e vários grafites têm a temática da ditadura militar por conta da vala. Então, conversei com eles, falei sobre o grupo Perusferia, mostrei os grafites, observamos os grafites. Eles falaram o que eles estavam percebendo ali do grafite. Depois, eles fizeram algumas anotações e foi muito bacana. Foi muito legal. Dá muito trabalho, sabe? Dá muito trabalho. Nós vamos andando até lá, é 15 minutinhos

andando. Chegam cansados. Tudo preguiçosos (risos). Nós vamos por dentro do parque. Nós passamos por uma área ali que tem uma área de ocupação no nosso parque. Eu explico para eles aqui, que é um lugar onde moram pessoas também. Nós estamos no quintal deles, então, vamos respeitar. Vamos falar “bom dia, boa tarde”, vamos passar e vamos fazer nossa atividade. Então, essas são as ações que eu faço aqui. Eu costumo fazer de sexta-feira, são duas aulas de sexta-feira, da meio-dia a 1h15.

Vanessa - Daí você faz toda a sexta, Saíra?

Saíra - Toda sexta, salvo as sextas-feiras, que tem ponte e tal, aí não tem jeito. Ou tem alguma outra atividade, por exemplo, essa sexta, que vai ter, porque eu vou estar com os alunos lá no parlamento jovem, mas já me cobraram, Ah, não vai ter. Eles gostam. Acho que se envolvem mais. Eu senti que eles se envolvem mais, então eles estão me procurando sempre.

Vanessa - E é um grande indicador que está dando certo, né? Que eles cobram. Estão interessados e querendo participar. E como que é em relação às famílias. As famílias apoiam?

Saíra - Olha, com esses alunos do meu projeto, tenho pouquíssimo contato com os familiares aqui, só nas ações. Alguns estavam no dia da festa da primavera, outros estavam no dia do plantio das árvores. Então eu tive contato com eles. Acredito que apoiam porque eles mandam os filhos, né? Eles perceberam que a escola está com essa dinâmica, de áreas abertas de desemparedamento. Então, as famílias gostam, né? Eles viram aqui a diferença, né? Era um terreno de 14000 m² que estava abandonado.

Aos poucos, já é um parque, mas aos poucos vai ser uma área que é pra todo mundo, é uma área da escola, é uma área da comunidade. Então, eles estão percebendo essa mudança. Não tem como não apoiar, né?

Só que apoiam do jeito deles também, algumas ações que estávamos fazendo, eu e Uirapuru e mais algumas pessoas de limpeza, por exemplo, passaram alguns pais e perguntaram, falaram: “Que legal, da próxima vez me chama”. Mas você sabe que também é difícil, né? Ajudar realmente é difícil, mas apoia.

Segundo encontro

Arquivo de áudio - transcrição pelo aplicativo do Microsoft Word

Uirapuru - A gente está fazendo bastante registro, tudo certinho, com datas. Isso é algo que nós observamos, mesmo. E agora, nós estamos colocando em prática isso daí. Está tudo muito bem registrado. E é legal perceber também que a escola está com um movimento diferente. A FAUSP vem para cá fazer trabalho, a FAU Mackenzie vem para cá fazer trabalho. As meninas lá da graduação também fazem estudos no parque, na horta. Fizemos um caminho até o Quilombaque e os alunos foram observando a arquitetura, os impactos da arquitetura no bem-estar, observaram os prédios. Então, isso foi feito com a turma do Grêmio e com a turma do parque. Foram vários encontros. Eles observaram os mapas, eles registraram, eles fizeram um diário. Muito bacana. É muito legal ver isso. E é legal essa parceria na escola. Ela não está sozinha. A USP já está com a gente já faz mais tempo. O Mackenzie também chegou agora para somar, as escolas ao redor também participam. Agora, que a escola, nossa escola já é um lugar assim que os alunos percebem que eles podem ver, conhecer o parque, fazer uma atividade e ver o trabalho que a gente está fazendo aqui é muito bacana. Aí eu observei aqui nessa pergunta que você mandou: Se acreditamos que as nossas práticas são diferentes de outras escolas. Eu conheço poucas escolas da rede. Eu não estou há tanto tempo assim. Conheço algumas escolas que o Éder fala. Tem uma escola, se não me engano, Pinheirinho, que tem o parque Pinheirinho, que o Uirapuru se inspirou, para poder dar continuidade no parque. Tem uma outra escola, o Júlio de Oliveira. Eles têm uma horta muito bacana, muito bem estruturada, mas eu não sei como que é feito o trabalho lá. Aqui, na nossa escola, eu percebo que os professores viram que o ambiente é um ambiente seguro, é um ambiente limpo, então, eles estão levando os alunos até lá, né? No período da manhã, por exemplo, vários professores levam os alunos no parque e dão aula lá. Você vai falar sobre sustentabilidade, vão falar sobre sustentabilidade lá no parque, que aí já tem a vivência, já vê, já observa, né? Tem a parte teórica e tem a parte prática também. Vários professores do período da manhã já fazem isso, e vários do período da tarde também já fazem isso. É entender que já faz parte da escola, não tem jeito. Tanto o parque quanto a horta fazem parte. E então, temos que ocupar. Os alunos vão cobrar, vai chegar uma hora que os alunos vão cobrar aí.

Vanessa - Também é currículo né, Saíra? Certamente, porque se tem, é seguro e limpo, tem lugar para sentar, é perto da

escola, se precisar beber água, se precisar ir no banheiro, é pertinho da escola. Então, eu acho que a nossa escola, ela se diferencia das outras escolas porque nós somos, nós temos esse território, né? Temos o parque, né? Outras escolas são cravadas no meio de prédios. Só escola e a quadra, não tem nada. Assim, nós somos privilegiados por ter esse espaço e por termos conquistado esse espaço. Então, é isso. Causou um movimento na escola de desemparedamento. Não teve jeito. Então, acho que o que nos diferencia das outras escolas é o espaço que nós temos e a prática de ir até esses espaços, né? Ter a vivência lá mesmo, ter a teoria na sala de aula e a prática no parque. Acho que isso nos diferencia de outras escolas, até porque as outras escolas, como eu falei, eu acho que não tem esse espaço que nós temos.

Vanessa – Então, você acha que o espaço foi o grande diferencial?

Saíra - Não, não foi o grande diferencial. Porque, para ter uma horta, você não precisa de um espaço para você fazer uma horta, quando você dá aula fora da sala de aula, você não precisa de um espaço igual ao parque, se você tiver uma árvore, um espaço em que os alunos podem sentar embaixo da árvore e ter uma aula, conversar sobre algum assunto, sobre história, sobre ciências, ou seja, já é um espaço educativo, já é um desemparedamento. Mas eu acho que, no nosso caso, isso se potencializa. Porque o parque é uma conquista, é uma conquista dos professores e dos alunos. Se é uma conquista nossa e dos alunos, né, nós ressignificamos esse espaço. Então, eu acho que, no nosso caso, ele é potencializado. Isso não quer dizer que escolas que não tenham, não possam, por exemplo, fazer uma horta vertical, não possam fazer uma compostagem, pode fazer também, e eu sei o que fazem, eles fazem. Mas eu acho que o que nos diferencia, no caso, o que nossa escola nos diferencia, é o espaço que nós temos. O espaço nos provoca a fazer isso, e as práticas lá, que aí se nós sairmos da sala, vamos para lá. É o desemparedamento mesmo, é o currículo integrado, é pensar na formação integral do aluno. E isso nos diferencia nesse ponto.

Vanessa – Então, você está dizendo que o professor, o educador que está na escola tem uma grande influência. Não basta ter o espaço, mas é o uso desse espaço a partir da escuta das crianças, e planejamento intencional do educador para ocupar?

Saíra - Sim. Ah, com certeza.

Com certeza. Aí no meu caso, eu queria participar. A escola tá com um movimento diferente. É um movimento que me agrada muito.

E eu quero fazer mais aí, ver, fazer mais. O ano passado, nas aulas compartilhadas, nós fizemos várias ações na horta e no parque. Aí, esse ano eu iniciei com o projeto.

Aí, a minha forma de contribuir para o parque, para a escola, para os alunos. E é gostoso. Não me importo de andar 15 minutos e ir até ao cemitério e dar uma aula lá. Não me importo de fazer isso. Não me importo de descer e conhecer o Castelinho, que é algo que a gente vai fazer. Temos um passeio agendado, que não é passeio, é uma visita monitorada no aterro Bandeirantes, aterro sanitário, Bandeirantes. Nós vamos para lá também. É fora do meu horário, mas é legal, é para minha formação também. Vamos aprender sobre educação ambiental, sobre sustentabilidade e, hoje, a história do aterro sanitário. Ele era um lixão antigamente, hoje é um aterro sanitário, mas não recebe mais resíduos químicos, só domiciliar, mas ainda continua ativo. Então, vamos lá, vamos conhecer a história de Perus. Como eu falei, eu sou de história, então, para mim, é “uma mão na roda”. Isso daí eu gosto.

Vanessa – Imagino que tenham professores mais envolvidos e professores menos envolvidos no projeto do Ecoparque. Vocês acreditam que a formação que os professores tiveram tem relação à adesão dos mesmos ao projeto?

Saíra - A formação que você diz da disciplina do professor?

Vanessa – Formação do professor, mas não só a acadêmica, qualquer tipo de vivência ou formação em que esse professor possa ter se constituído como sujeito ecológico. Acreditam que a formação faz diferença na adesão do projeto ou não?

Saíra - Faz diferença, sim. Eu acredito que faz diferença. Mas eu entendo que o professor, ele já é professor. Ele pode ser professor de história, mas ele é professor, então, ele é uma referência e você pode perguntar para um professor que não está envolvido sobre educação ambiental. Ele vai saber responder. Ele sabe responder, ele sabe o conceito, ele sabe sobre a importância do desemparedamento, a educação antirracista. Conhecer o território. Agora é colocar a mão na massa mesmo. O envolvimento é mais difícil. Eu estava conversando sobre isso com o Uirapuru hoje, né? É difícil? Por isso que eu estou pensando muito sobre projetos. Eu acredito mais em projetos, porque o projeto, o professor ele se envolve, são menos alunos. Ele tem uma dinâmica diferente, o ritmo é diferente. Agora, no dia a dia, o professor trabalhar educação ambiental, mas é mais complicado. Eu imagino a dificuldade do professor de dar aula já. Aí, trabalhava sobre educação ambiental, levar os alunos ao parque. Não são poucos alunos, são 30 alunos. Não é todo mundo que está a fim. Então, eu vejo várias barreiras aí. Sobre formação, eu fiz alguns cursinhos on-line aí sobre educação ambiental para poder ter pelo menos uma base mínima e eu acredito que a formação faz muita diferença sim, mas eu acredito também que o nosso trabalho é

muito difícil né, Vanessa? Dar aula não é fácil. No Philó, não é diferente. Eu trabalho com os pequenos à tarde e é muito diferente do período da manhã. É mais tranquilo. Então, eu consigo, eu tenho energia.

Para fazer isso, o ano que vem, eu volto para o estado, eu acumulo. No estado, a dinâmica é totalmente diferente também, então, chego do estado cansado e você fazer ações, isso cansa. O Uirapuru falou que saiu ontem da escola, saiu quebrado da escola. Porque estava tendo um movimento aqui na escola e cansa tudo isso. Eu vejo várias barreiras. Então, por isso que eu não julgo um professor que não quer participar. Está tudo bem, está tudo certo. Ele já é professor “mano”, ele já faz a parte social dele sendo professor. Trabalhar educação ambiental é um passo a mais. Como o movimento da escola começou lá em 2021, vem agregando professores. Mais professores estão aderindo. E tem que ser assim mesmo, né? Tem que deixar no ritmo do professor. O Uirapuru sempre instigando tal, mas no ritmo do professor.

Uirapuru - Teve uma apresentação que eu estava. E foi uma pesquisadora da UFABC, que fez uma pergunta bem bacana, Vanessa, e tem um pouco de ligação com a pergunta que você fez agora para o Saíra e pra Cláudia aqui. Ela perguntou, assim: como que são feitos os horários de formação com os professores e como você organiza os tempos e espaços? Porque eu não sei, acho que ela, ou talvez as pessoas que estavam participando, queriam ouvir de mim que teve uma revolução no Philó, que a grade de horário, o cronograma de horário da Cláudia, do Saíra mudou e que são obrigados, a Tangará é obrigada a trabalhar o parque. É obrigada a trabalhar a horta, é obrigado a isso e aquilo. Talvez seria o que alguns queriam ouvir. Tipo, lá tem que fazer. E, não, a minha resposta foi ao contrário. É um pouco o que o Saíra está falando, e eu acho que a Cláudia vai concordar. É eu, pelo menos e a Grazi, né, e a direção deixa para o professor, dentro do planejamento dele, encaixar a educação ambiental. Dentro do planejamento ele encaixa a educação ambiental. A gente coloca lá alguns horários que o professor pode ir. Tem a horta, mas assim, se o professor também não vai naquele horário, naquele dia, na horta, também não tem problema, porque ele vai conseguir encaixar isso em um outro momento, né? Porque igual o Saíra falou, é tudo muito difícil. É uma sala com 30 alunos, é sala com alunos com deficiência. Às vezes, um estagiário só não dá conta do aluno com um transtorno, um aluno com deficiência. Então, essas dificuldades, essas nuances, fazem com que a gente olhe e fale, ó, dentro do planejamento dele, no tempo dele, no espaço dele, que ele consiga fazer algo e dá certo. E também a gente percebe que o professor que não

trabalhava, mas nessa liberdade se sente mais à vontade. Para poder, em alguns momentos, encaixar alguma coisa.

Vanessa - Sim, é porque educação ambiental, ela é transversal. Ela não é uma disciplina. Ela está ali no cotidiano, cada um vai encontrando seus caminhos e tem a ver muito com a turma, com o contexto daquela sala, daquele professor. Agora, é importante garantir porque é direito das crianças.

Uirapuru – Sim, a educação ambiental é assim. Eu acho que é um desejo que a gente quer chegar no ponto aqui no Philó que todo mundo pelo menos tenha alguma coisa ligada com educação ambiental dentro de uma perspectiva da educação ambiental, que é a perspectiva crítica, né? Que a gente costuma seguir aqui e até porque a gente é carente de lazer, é carente de área de entretenimento, carente de espaços confortáveis para as crianças e para os professores também. É um sonho possível, é um sonho que a gente almeja mesmo, né? Tem ali a ideia de trabalhar sempre o Ecoparque e tal, mas tem algumas coisas também que às vezes o professor tem esse sonho que o professor quer fazer, mas também depende de algumas burocracias. Vou dar um exemplo: a gente sonha em abrir um solário aqui, que são esses acessos à sala de aula, porque dá pra fazer um solário, plantar e fazer várias práticas.

Um professor pegou as mudas, começaram a pular para poder plantar. E como foi feito isso? Colocando uma cadeira. A Cláudia e a Crejoá, segurando esses estudantes, eles pulando a janela com as mudas que ficavam lá no solário, e eles regando para cuidar para a gente plantar lá, fazer o plantio. Mas isso dá um estudo de caso absurdo. Por que que tem que chegar nesse ponto burocrático que a Tangará, dentro do trabalho do Saíra dentro do projeto deles, tem que colocar a criança pulando a janela, indo na cadeira e voltando. Então está ligada a outras coisas que às vezes deixam de fazer com que a educação ambiental seja garantida e é uma questão que eu percebo que é extremamente burocrática. Porque ele vai pedir uma autorização para o DIAF para quebrar e o DIAF vai falar que talvez o prédio não foi feito para tal estrutura, mas também o DIAF não vai mandar uma verba ou um engenheiro que já vai entregar uma planta ou fazer essa estrutura funcionar. E aí a gente começar a utilizar o solário. E só que nisso o tempo vai passando, né?

Vanessa - E as crianças vão passando também, né?

Uirapuru - E as crianças vão passando, então, se esse processo demorar um ano, é um nono ano que está indo embora. É um aluno que a família mudou. Às vezes, a educação ambiental não é garantida realmente por causa deste exemplo que eu estou

te dando, que aí perpassa por várias barreiras e esferas que vão além às vezes até da burocracia. Eu estava até agora mostrando para a Cláudia uma coisa bem interessante. Tem vídeo das crianças pulando a janela, depois a gente te passa. A Cláudia está me lembrando aqui que tem vídeo de drone do dia do plantio, tem vídeo das crianças pulando para regar quando elas chegaram. Tem alguns no Instagram também. Quando elas ganharam as mudas para levar para a sala. É, eu tenho. Tenho esses registros aí que a gente precisa é até colocar nessa revista que a gente quer criar. A Tangará está até chamando atenção aqui. Ela falou assim: “Eu estou conversando, dialogando com as famílias, para pedir um acesso ao Ecoparque, porque a gente não tem”. A gente não tem o acesso ao Ecoparque direto, isso iria garantir pra gente, da mesma forma que a gente não tinha o acesso à horta e às vezes inibia. A gente não tem o acesso ao parque direto aqui por trás. E vai além. Imagina o DIAF vai ter que autorizar uma abertura. Só que o dono do cavalo que tá aqui atrás chegou e abriu, meteu o pé, fez um portão lá em cima. Que tá fora do padrão também, porque ele não pediu pro DIAF. Ele tem que dar comida pra égua dele, a égua dele está aqui e agora tem um portãozinho, tá de difícil acesso que também não dá pra gente ir por aquele portãozinho. Uma pena que ele poderia ter feito mais pra baixo. Está de difícil acesso, mas assim, tem certas coisas que acontecem que não sei se é o inédito-viável de Paulo Freire, eu não sei o que é, mas uma coisa está ligada com a outra, né? A comunidade é pulsante aqui também para entender o que está em volta da escola. Mas é assim, é só para você tentar ver também que, às vezes, pensando naquela pergunta que você fez do professor garantir educação ambiental, como que é feito, né? O Saíra falou que é difícil, 30 alunos, alunos com deficiência com transtornos. O cansaço é absurdo. Pensando agora, Saíra não vai deixar de fazer o projeto dele porque ele vai voltar para o estado pelo menos um dia ele vai tocar, aí “os guardiões da floresta.” Se ele chegar cansadão, eu peço para dar uma segurada de meia hora, descansa um pouquinho.

Vanessa - Traz uma rede, deixa uma rede aí.(risos)

Nome do participante - É fazer um redário. Deixa eu pegar umas três redes, fazer um redário lá. Ele já dá para pelo menos umas 12 crianças. Mas são essas coisas na educação pública que eu acho que outras escolas passam também, que vai fazendo com que, às vezes, a educação ambiental não aconteça. E a gente descobre muito daquela coisa, né? Se o lugar não está bonitinho, não está acessível, não está seguro, ninguém vai querer usar. Falta de política pública faz com que os lugares não fiquem

“bonitinhos”, adequadinho, certinho, acessível, isso e aquilo. E eu acho que isso que é magnífico na Philó, porque eu ouvi até uma frase uma vez do representante do “Formigas de Embaúba”, que quando ele foi lá com a gente, não tinha plataforma de madeira, de acessar a horta. Aí ele foi passar, e ficou olhando para trás, meio assustado, e a gente foi com as criança levando ele e ele falou, nossa, vocês são *roots*, raiz mesmo, que a gente vai a umas escolas aí ao lado com uma escada, com um rampa, com tudo, e não vão. E vocês estão escalando, fazendo isso. E eu acho que isso é a magia da Philó e tem muita ligação com que os professores do fundamental I, fundamental II trabalham com eles. Eles não têm medo, eles não tremem, eles vão inspirando a gente a fazer as coisas.

Vanessa - E a pesquisa busca isso. Entender qual é a química dos professores do Philó que têm coragem de encarar isso. Não é para fazer nenhum tipo de comparação, mas para entender um pouco dessa formação, até como é o papel político, ético dentro da escola desses professores que se disponibilizam. Isso é um dado interessante também para trazer para a pesquisa, porque é uma provocação, uma problematização. Inclusive porque vai aparecer esses desafios. Olha, é burocrático, olha que os professores têm uma realidade de 30 alunos, olha, é que também é importante esse registro dos desafios.

Uirapuru - Perfeito. Nossa, se a gente for enumerar os desafios, né Cláudia? Foram tantas coisas assim, que apareceram nesses últimos três anos aí, que vai para quase quatro anos que a gente tem que registrar mesmo. Acho que também é uma questão de paciência, por exemplo, na época que surgiu o carrapato estrela. É, surgiu o carrapato estrela e aí, bom vamos continuar em sala de aula conversando, vamos entender o carrapato estrela. E será que está aparecendo o carrapato estrela, mesmo? Será que o carrapato estrela está aqui com a gente? Se está, o que a gente tem que fazer? Que tipo de abelha que está aqui? Então entender esses desafios.

Será que não é importante para o estudante subir uma rampa, fazer um morrinho, se sujar de terra? E esse desafio não é importante para a vida dos estudantes. Eu acho que é interessante mesmo fazer um registro desses desafios, porque às vezes vale muito mais alguém que está tentando te encorajar. Nossa, “os caras” conseguiram passar por isso, então a gente consegue.

Vanessa - Podemos ir encerrando? Querem fazer mais considerações?

Uirapuru - Eu acho que deu o tempo. Eles vão ter que descer aqui para pegar a criança.

Vanessa - Sim. Está dando uma hora. Já fiz os registros aqui e agradeço bastante.

Uirapuru – Beleza. Combinado. O próximo podemos fazer presencial.

Vanessa – Claro. Até o próximo encontro e muitíssimo obrigada pela disponibilidade.

Tangará - Oi, Vanessa, tudo bem? Vai ser um prazer conversar, compartilhar. Eu não falo muito bem igual. ao Éder e o Saíra, mas vai ser um prazer. Temos alguns materiais, se você quiser dar uma olhadinha nos vídeos, está bem?

Vanessa - Perfeito. Daí, eu vou encontrar vocês então na semana que vem.

Muito obrigada novamente.

Muito obrigada.

Agradeço mesmo e aí a gente se encontra.

Terceiro encontro

Arquivo de áudio – transcrição do aplicativo do Word

Vanessa - Então, primeiro eu queria agradecer vocês, pois este encontro faz parte da minha pesquisa de mestrado sobre educação ambiental. Eu comecei a pesquisar várias escolas, e a minha orientadora falou: “olha, tem que pesquisar uma escola que já tem algo acontecendo, para descobrir qual é a química da escola, né? Daí, encontrei vocês no *Instagram*, e conversando com alguns colegas que conheciam o trabalho de vocês fiz contato com o coordenador. A ideia é que a partir das práticas que o Philó realiza, eu faça uma articulação com os conceitos freireanos. Tenho a suspeita de que alguns conceitos de Freire como: conscientização, leitura, da realidade, entre outros, façam parte das práticas da unidade. Então, a proposta é essa: uma conversa, a partir da investigação temática e do grupo focal. Que vocês possam contar primeiro quais as práticas que a escola realiza: projetos, atividades cotidianas... E também que possamos conversar um pouco sobre o que motiva vocês a fazer esse trabalho de educação ambiental. Tem a ver com a formação de vocês? De alguma experiência pessoal de conexão com a natureza? Tem relação com o espaço? Com o PPP...

Tangará - Olha, eu gosto desses temas fora da sala de aula. Bom, deixa eu introduzir aqui. Então, eu encontrei nessa escola, através dos coordenadores, um apoio. Então, quando surgiu a ideia da horta, de a gente começar, o Éder, os coordenadores, deram

muito apoio para a gente. Então, você vem com um negócio assim já na minha idade, para aposentar... Já é uma coisa enraizada, de falar: Não. A aula é dentro de uma sala de aula. Mas não, não é. Então, eu sempre tive essa concepção, mas eu sempre tive medo. Pensava: se eu for para lá, eu não estou dando aula, parece isso, mas aí com toda uma conversa, estudo fui vendo assim que não é isso. Então, começou assim: esse ano e o ano passado também, nós começamos a trabalhar meio ambiente, devido à necessidade também e aos assuntos da mídia que as crianças traziam, então nós começamos a trabalhar esse tema. Eu achei muito bom. Eu conversei com os pais em reunião de pais. O que a gente pretendia. As ações que as crianças têm, não é só dentro da sala de aula. Se você passar um textinho, olha é isso, aquilo não. Você tem que viver na prática, você tem que ir lá, você tem que plantar, você tem que viver, você tem que sentir o cheiro dos lugares, sabe. Você tem que tocar. É isso que eu gosto também. Então, eu encontrei apoio de alguns professores e da coordenação, então, isso é muito bom quando você tem parceria. Então, a gente começou esse ano a trabalhar o meio ambiente, e foi, assim, bem gostoso. Nós fomos para o Ecoparque, nós trabalhamos na horta, e os pais deram muito apoio, que é muito interessante. É muito legal essa parceria com os pais. Eu gosto demais. E nós gravamos um vídeo que está tudo pronto. Acho que na minha sala tem uns 64 vídeos. Todos fizeram. A proposta é a apresentação de um vídeo deles fazendo ações dentro de casa, ou plantando alguma coisa, ou apagando uma luz ou fechando uma torneira, sabe? Então, é isso que eu queria, ver os pais ajudando. E foi muito legal. E os vídeos estão aqui se você quiser acesso, o Uirapuru pode te passar, para você ver. Então, foi muito legal. Eu gosto assim de trabalhar, não só entre os muros da escola. Aos arredores, em outros lugares, até nós fomos em Jundiaí, num lugar super de natureza. Eu falei, por que eu não vim antes?

Minha culpa mesmo. Eu dizia que não ia aderir, pois posso passar mal no ônibus, eu fico tonta. Mas não, daí eu tomei um remédio, fui no ônibus e fui... Então, culpa minha. Porque não fiz todos os anos?

A gente fica assim: “tem que ter lição no caderno”. Então, fica naquela cópia, aquele negócio, mas não, para mim é nas ações. Os alunos precisam de memórias boas. O que os alunos vão ter de memória da escola? Vivências bacanas. É isso que eu quero. É isso que eu, como professora quero para eles.

Agora tem um aluno que vem aí, que eu dei aula para ele no quarto ano, faz tempo. Ele já se formou, está em outra escola. Ele falou, Cláudia você lembra daquelas

atividades que você deu, da pirâmide alimentar e tal... Eu nunca mais vou esquecer. Então é isso que eu quero, porque eu não estou aqui para dar “lições”, aquelas mesas uma atrás da outra, tudo bonitinho, não é isso que eu gosto.

Gosto de todo mundo conversando, minha sala é uma bagunça às vezes, mas é isso que eu quero: uma bagunça organizada. E com o apoio que a gente tem aqui agora, eu penso o que mais a gente pode fazer? O que mais que eu posso fazer lá no Ecoparque? O que mais que eu posso fazer lá na horta? Nós fomos lá com a fita métrica fazer medidas das árvores. Olha que legal, sentir a natureza, ir lá trabalhar matemática.

Teve um dia, também, que a moça foi lá dar uma aula de compostagem. Eu não entendia muito. Deu uma aula, nós tiramos fotos, nós filmamos. Daí, um aluno falou assim para mim: “Professora, a minhoca tem olho, tem boca, tem nariz tem ouvido?” Então, fomos pesquisar. Dai falei tudo para eles, o que a minhoca tem...Não é legal? Eu não sabia. Então foi uma troca, foi um conhecimento meu e deles, uma curiosidade. E eles estão adorando essa matéria. Aí, da compostagem, que eu coloco os vídeos, a gente vai ver, coloca lá o resto de alimento, a gente vai expor dia 29. É isso que é o projeto, é isso que a aula, é isso que eu sei que eu gosto de trabalhar. Vanessa: Você percebe diferença de retorno dos estudantes em relação aos questionamentos, interesses e curiosidades quando vivenciam estas práticas fora da sala e vivenciam as práticas que são mais escolarizantes mesmo, dentro da sala? Tangará - Comentam, eles falam que querem fazer em casa. Isso já é ótimo. Teve um dia que eu falei que eu subi na coordenação no ano passado, eu lembro de tudo, eu falei para o Uirapuru: “Uirapuru, posso ir na horta?”

“Tangará, claro que pode”.

E agora os alunos perguntam: “Hoje é dia de horta?” Entendeu?

Dia de horta é dia de a gente subir. Então, quer dizer: O que te impede de você ir lá e contar uma história? Ler um texto? O que te impede? E ele, uma vez por semana, tem um cronograma pré-organizado, mas nem por isso a gente não vai em outros dias. Se a gente vê que não tem ninguém, a gente vai sim. Então isso que é legal, a gente subir lá, contar uma história, observar a paisagem, observar tudo o que está acontecendo lá. Então isso já é um aprendizado tão grande para eles e para mim também. É isso.

Vanessa – Existe uma troca de saberes ali, né? E é possível motivar alguma colega que ainda não frequenta este espaço para acompanhar, ir junto? Tangará - Olha, eu tento. Às vezes eu consigo, tem vez que não. A Crejoá é uma boa

parceira assim, pra gente ir. Trabalhamos muitas coisas, as crianças vivenciam. Ela é uma parceira muito legal. Ela topa tudo. Então, é muito bom. Quando você tem essa parceria, é muito bom. E quando você tem apoio é ótimo, quando você não tem apoio em uma escola, aí é muito difícil. Você já tem todos os desafios do dia a dia, né? Porque tem muita coisa tradicional ainda, né? A cópia no caderno, texto no caderno... E eu falo com as famílias que nem sempre vai ter as coisas no caderno. Pode ser que eu desça o telão aí, ó, e faça uma aula para eles pensarem. Então, nem sempre vai ter. Então eu já deixo bem claro, já no começo do ano, como eu trabalho. Vai ter vivência fora. Vocês perguntam para eles, o que que vai acontecer?

Vanessa - E essa “virada de chave”, vamos chamar assim, de perceber que as práticas de EA e as vivências fora da sala de aula em geral são tão importantes quanto (ou mais) do que as práticas dentro da sala? Teve um momento que você teve certeza que estas práticas também são currículo?

Tangará - Sim, porque eu penso: “Na minha época de escola, nunca aconteceu isso”. Eu não me lembro de coisas legais. E esse *feedback* que os alunos fazem assim comigo: “Olha, lembra que nós fizemos isso?” Eu adorei isto. Isso para mim é importante... E também a satisfação dos pais, quando eles chegam na reunião, e falam alguma coisa que as crianças aprenderam e vivenciaram. Eles adoraram. Igual à atividade que nós fizemos lá com os pais no Ecoparque. Jogar uma peteca, brincar de corda. Eles plantaram... Nossa, foi, assim, maravilhoso, sensacional! Cheguei na minha casa contando. Sabe, porque eu não tinha vivenciado isso ainda. Então, tem que ter apoio. Quem estava de apoio lá da direção? Poucos. E foi um evento da festa da família, né?

Eu não vejo assim todo mundo. Vejo o Éder, a coordenadora Graziela, eles dão muito apoio. Então, eles depois vêm e falam, nossa, que atividade bacana, parabéns. Sabe, isso que o professor quer. Isso que a gente vive igual: “Que bacana essa atividade”. Por quê não fizemos isso antes? Agora, eu pergunto para mim mesma, por quê? Porque eu não fui na excursão antes, porque às vezes você tem ao redor pessoas que dizem: “Vou nada. Não vou ganhar folga. Vou nada, né?” Mas não é isso. Eu tenho que repensar nas minhas ações. Eu tenho que ir porque vai ser importante para eles, vai ser bacana.. Vai ser um desafio. Cláudia, vai. Que você não vai passar mal no ônibus...vai dar tudo certo. E deu.

Vanessa – Você disse que é importante ir, né? Por quê você acha importante? Qual é a sua motivação?

Tangará – É importante para a aprendizagem deles. Eles aprendem, observam. Tudo o que eles falaram lá para mim naquele parque. Olha que natureza. Olha que legal, olha que organização, olha que paisagem bonita. Professora, que cachoeira linda! Sabe, às vezes a gente fica parado no tempo. Então, essas coisas me motivam. O incentivo, os professores que dão o maior apoio. Você vê um trabalho legal, outro trabalho legal... É tão legal ver o trabalho do Saíra também, sabe? As crianças chegam na minha sala e falam encantadas das propostas. Foi super legal a atividade. Descemos lá...

Caudia e Crejoá – Isso. Nós descemos lá no cemitério, fizemos atividade, observamos, eles chegam contando as atividades, então, isto também é legal. Porque, sabe, tem aquela troca muito legal. Agora tem professores que não gostam, e gente tem que respeitar.

Vanessa – É uma construção formativa né? E os professores que acabam indo, de alguma forma já tem uma conscientização política, ética, dentro da escola. Podem ter a possibilidade de ir incentivando outros professores, né? Vocês já perceberam que isso de alguma forma aconteceu ou acontece? O Saíra já trouxe um pouco desses desafios no outro grupo focal.

Tangará - Quando você quer, tem força de vontade você vê o lado dos alunos, e aí se deixa contagiar. Agora, quando você não quer, eu acho que se fecham. Hoje em dia, eu vejo que só dando aula numa sala de aula assim fechada, é uma forma de castigo. Porque as crianças não estão nessa geração. Elas já estão em outra coisa. Então, se você não faz alguma coisa pra incentivar, pra mudar, pra sair, pra pensar e viver lá fora, é igual castigo.

Vanessa - E este retorno das aprendizagens que os estudantes compartilham, quando eles estão nesses espaços educadores sustentáveis e discutindo e descobrindo coisas. Pode ser um indicador de que o professor está no “caminho certo”, Partir dos interesses das crianças, dos estudantes para a gente ir pensando em outras propostas... É possível que este interesse deles reverbere em outras propostas em outros projetos coletivos?

Tangará – Super, super. A partir da hora que você fala assim: “Vamos lá”. Eles já gritam de felicidade. Eles não se importam de andar até lá. Vamos conversar sobre isso... Eles já estão felizes da vida, então, eles se interessam muito por um tema fora. É muito legal isso. A gente precisa também da saúde. Saúde mental, sabe? Só ficar aqui, preso, num currículo às vezes fechado. Tem outras situações que a gente tem

que trabalhar.

Vanessa – Muito bom, Tangará. E tem alguma outra proposta, outra prática de educação ambiental que foi feita este ano?

Tangará - Olha, nós fizemos a compostagem, está ainda em processo, está para a gente observar mais. Eu preciso aprender mais também sobre isso. Nós fomos na horta, nós plantamos no Ecoparque, nós fomos no passeio, nós fizemos alimentação saudável também, que tem tudo a ver, então eu não sei, tem tanta coisa que a gente pode fazer que às vezes ficamos pensando. O que eu posso fazer ainda que eu não fiz?

Tangará e Crejoá – É. Nós fizemos a alimentação saudável devido à horta, então o que é alimentação saudável, né? Que a gente tira da terra. Então também nós fizemos isso, os alunos também gravaram. O Éder pode mandar os vídeos. É isso que nós fizemos. No dia da exposição, a gente está trabalhando os rótulos com as crianças. Então, a gente está estudando assim: o açúcar escondido nos alimentos. Qual é a quantidade de açúcar que tem aqui? Então com parceria com as professoras de ciências elas estão ajudando. Eu e a Crejoá, e parcerias vamos fazer essa conta. Então, a gente pega aqui total das porções, pega a quantidade de gramas de açúcar que tem nos alimentos que a gente consome, e a gente vai fazendo as contas com as crianças. Isso daqui e do lado vai ter a quantidade do açúcar. A gente vai fazer dia 29 se você quiser ver. É, então a gente vai ver cada rótulo, quantidade de açúcar dos alimentos e vai mostrar para os pais a quantidade de açúcares que a gente ingere e que às vezes “está escondida”, né? A gente não sabe, então acho que tem tudo a ver com EA também.

Vanessa – Sim. Para não acharmos que o trabalho de educação ambiental é só uma horta, que é um cenário na escola, mas sim que existe relação e conexão entre as vivências e aprendizagens. A vida precisa ser cuidada, precisa de parceria para cuidar.

Tangará – Então, vamos entregar o alface e a rúcula. Vou ver se algum aluno consegue explicar sobre a compostagem direitinho, de modo simples. Eu quero fazer o panfletinho da propriedade da rúcula, do alface. Essas coisas aí também a gente vai fazer. Você tinha comentado de tintas naturais, pesquisas com raízes...

Vanessa - As tintas dá para fazer de cenoura, de espinafre, de beterraba. E como fomentar que estas práticas sejam permanentes na escola. Então, precisa de alguns processos consolidados mesmo. Desde calendários para as turmas se inscreverem

nesse dia, para fazer a colheita, regar, acompanhamento... E os eventos, por exemplo, de celebrações de colheita, saraus. O importante é refletir sobre estas práticas. Qual o potencial para que estas práticas fomentem mudanças culturais, mudança de valores socioambientais nas crianças e na comunidade escolar?

Tangará - As crianças demonstram muito interesse por estas práticas e perguntam muitas coisas. As crianças comentam muitas coisas. Ah, eu não demoro mais o chuveiro, eu não esqueci de fechar as torneiras. E quando eu saio do ambiente, eu apago as luzes. Até falei, para eles da possibilidade de andar mais de bicicleta, por exemplo, que não contaminam o meio ambiente é legal? Então eles falaram que andam também. Então essas devoluções que eu gosto, que eles vêm falando para mim. Um aluno com deficiência, que eu conversei com a mãe, falei “eu quero que ele participe disso daí”, eu expliquei para a mãe direitinho, faz um tempo já. Foi o primeiro a me mandar o vídeo. Ele levando o lixo reciclado lá fora. Então, ele levou, ele escovando o dente com a torneira fechadinha. Então, as coisas que as mães fizeram assim, que eles fizeram me deixaram muito felizes esse ano. Então, essa é uma devolução, deste apoio. Se você não dá um incentivo, quem vai dar, aonde vai dar? Porque, hoje em dia, os pais trabalham o dia inteiro, as crianças ficam na escola o tempo todo, então, se o professor não faz isso, onde eles vão ver essas coisas, né? Sim. Tipo de música diferente eu acho que esse ano, essas coisas aí, eu dei uma falhada, mas tipo de músicas diferentes que eles podem ouvir. Uma música dos 80. Eu sou apaixonada por músicas dos anos 60, sabe? Onde eles verão isso? Aqui dentro é o lugar educador. Tem que funcionar aqui. Então, é esse tipo de mudanças que tem que haver, que tem que estar aberto.

Vanessa – Isso. O que você acha que poderia apoiar para que os professores comesçassem a perceber esse papel político, ético e que poderia colaborar para esse entendimento e essa formação de um sujeito ecológico que entende que faz diferença para os estudantes promover essas práticas?

Tangará - Tem professor que tem boa vontade, tem professor que é mais fechado. Se mostrasse todos os resultados, se falassem, eu acho que poderia acender uma luzinha. Poderia sim. Eu acho que tem que mostrar, estar na ação. Incentivar, porque se você impõe, é mais difícil, né? Ó, você tem que fazer, não. Não é por aí.

Vanessa - O Éder estava falando isso no nosso grupo focal anterior, não é? Que as práticas não são impostas. Que são processos que vão acontecendo, porque tem

todos os desafios que cada professor encontra.

Tangará - A interação é muito importante entre os membros da escola. É muito importante quando você tem um grupo legal o trabalho flui. Quando não tem, você tem que conquistar então. Igual a Crejoá. Ela é uma parceira que topa tudo.

Vanessa – Estamos no mesmo barco, nas mesmas lutas e nas mesmas alegrias dessas pequenas conquistas, né? A gente voltou agora do Seminário de Paulo Freire, e foi falado que as mudanças são moleculares. Eu achei interessante esse termo, né? Que muitas vezes não damos valor a pequenas mudanças. Eu fico super feliz de poder ouvir vocês e de alguma forma trazer isso para a pesquisa, para dar visibilidade não só do que dá certo, mas também dos desafios.

Tangará - E eu chego em casa falando destas mudanças. E meu filho fala: nossa, o trabalho do Éder é bacana, mãe, é sensacional, o cuidado do Ecoparque sabe, do que tudo isso proporciona. Da luta que ele teve no começo até agora. Então, isso é legal. Essa troca, né? Eu vou para casa, vou falando, eu chego em casa e falo, o que fiz. Estou indo embora feliz.

Uirapuru - Foi até a mesma fala que o Saíra fez lá no Rio, quando o rapaz lá da fundação perguntou para você, lembra? Que você comentou: Esse desânimo da profissão, mas quando os professores passam a exercer esse tipo de trabalho, não sei, nem vou lembrar direito...

Saíra - É, eu falei que os professores, internamente, estão cansados, alguns doentes. E se envolver em projetos assim como a Cláudia já está agora. É de admirar. Ela é pedagoga mesmo, pessoa que se formou e trabalha como você. Eu sou fundamental II, minha área de formação é história.

Mas eu vejo, quando os professores começam a se envolver, gostam de ver resultados nas crianças e em si mesmos. Isso que é bacana, não é? E é aquele respiro que você falou. Quando a gente sai da sala de aula, é um respiro que a gente tem também. Vamos dar aula embaixo de uma árvore, deixar as crianças correrem, brincarem. É um respiro para o professor e é o você falou, Tangará, quando a gente chega em casa, reúne dois professores, parece que é um PEA. E, normalmente, para falar de coisas não muito agradáveis. E quando a gente consegue desenvolver um projeto, ou uma ação, ou uma iniciativa, ou uma ideia, que começa a compartilhar essas ideias, essas ações com outras pessoas, as pessoas vão se envolvendo. Na minha época não era assim. Eu comparo com a minha formação literalmente, né? Eu

sei que há milhões de desafios que temos hoje, mas eu vejo a nossa educação, acho que as crianças, elas têm uma escola um milhão de vezes melhor do que a nossa época. Na minha época que eu estudei, na década de 90, final de 80, 90, que não tinha absolutamente nada. Hoje, as possibilidades que a escola oferece, os recursos, muitas experiências que os alunos têm são maiores. Eu vejo que na sua fala muitas ideias. Eu com meu projeto. Meu projetinho pequenininho ali, vou pegando ideias, vou acrescentando coisas. Então, isso realmente é muito legal. Uma profissão tão difícil. Tangará - Quando você fala de história, eu não gosto. Mas aí, puxando na minha memória, sabe por que eu não gosto? É porque na minha época era aquela decoreba. Eu não aprendi nada de história. Não entrou assim na minha cabeça. Porque, antigamente, eu aprendi história de uma maneira muito desagradável.

Saíra - E a gente aprende de forma errada, né? Por exemplo, eu trabalho história com meus pequenos, mas eu trabalho história daqui. Vamos aprender sobre Perus, né? História local mesmo.

Vanessa – Um professor crítico, que pensa nas propostas para as crianças e está atento aos seus interesses pode caminhar em direção a uma EA crítica?

Tangará - Com certeza. A escola muda, a escola muda a visão. É uma outra escola. Você vê aí uma escola assim... É totalmente diferente. É mais legal. É criativa. As crianças assim, ó, brilha quando você propõe uma coisa diferente. É tão legal quando você chega e tem um grupo que sabe, que trabalha a mesma coisa que você, então assim, é muito gostoso.

Vanessa - Importante pensar em possibilidades também. Olhando agora para os adultos, para que percebam que às vezes “cansa menos” estar do lado de fora. Como é que a gente também conecta os adultos à natureza para perceber que isso traz uma saúde física, mental e de alguma forma, isso reverbera nas práticas também, não é?

Tangará – Tem que começar a experimentar.

Saíra – Lembra, Uirapuru, daquela proposta que você queria fazer para os professores? Eram sugestões de vivências.

Éder - É fazer alguma vivência em algum local que pudesse experimentar bastante a natureza e você fica lá de uma forma bem criativa, alegre. Seria uma reunião pedagógica, uma vivência lá em Ubatuba.

Eu fui lá também. Aí, eu vi tudo. Seria bacana pegar os professores, passar o dia inteiro aqui, fazer uma reunião pedagógica, o nascer e pôr do sol. Então, a gente passa e assistiria o nascer do sol. Iríamos no território indígena, fariamos toda a

vivência, desceríamos para ver o pôr do sol na praia e depois voltaríamos para casa. O professor olhar e ele vir para cá e enxergar a sua disciplina. Então dizer como que eu vou transformar as coisas aqui? Articular o conhecimento vivido.

Enfim, era uma coisa que a gente queria fazer. Mas ir no mundo das crianças, não deu certo em 2022 e nem 23, mas foi dar em 24. Mas como você falou, os pequenos avanços moleculares. Era para a gente ter ido com todo mundo, mas não deu certo. Mas acho que esses pequenos avanços vão dando significado para as coisas. E analisando hoje como que a gente estava e como que a gente está hoje... É que a gente quer para ontem.

Saíra - Quando eu vim para cá, eu vim para cá em 2019...

De manhã eu tentava ir com as crianças, mas nós não podíamos descer nesse parquinho interno aqui. Não podia.

É a mesma gestão. O que mudou foi os coordenadores. Nem quero me alongar aqui, mas...

Vanessa - Sim, mas é importante para a pesquisa também.

Saíra - É importante apontar, sabe que a mudança ela é assim. Para onde eu vou eu falo assim, o Éder é muito bacana. Fora da curva. É do trabalho dele, da gestão dele motivar, fazer...

Mas houve uma grande mudança com a chegada deles. Quando vem um coordenador que pensa diferente sabe. Tínhamos muitos embates aqui, né? Professores queriam fazer coisas diferentes, mas sem apoio. Então quando vem a coordenação e apoia, aí fica um caminho sem volta mais, né? Por exemplo, o parque. Uma conquista boa.

E tem mais, agora o pessoal de módulo da manhã vai no parque, vai na horta, da aula lá fora e tal. E está tudo bem, está tudo certo, é que a cultura organizacional da escola vai mudando e, conforme vai mudando, vai se modificando tudo.

Com ideias novas, projetos novos, pensando muito além. Então, as coisas vão mudando, até aquelas pessoas que são muito resistentes já começam a ver que não tem mais jeito porque é a luta, o movimento.

Vanessa – É a identidade da escola, né? Uma identidade cultural da escola que vai se consolidando na prática, nessa formação do professor como sujeito ecológico.

Saíra - Exatamente.

Vanessa - Trazer esses indicadores para a pesquisa é importante. Presença de uma coordenação que apoia é um indicador das práticas de educação ambiental crítica que acontecem de fato na escola? A formação dos professores é um indicador? Ter o

espaço é um indicador? E o que mais que é possível para que isso aconteça, né? É a paciência impaciente de Freire.

Tangará - E uma coisa muito importante também é mudar a visão dos pais, porque os pais têm aquele negócio de lição de ciências, texto, texto, texto. Não. Só tenho que falar com os pais: “Olha, é ciências, nós vamos estudar lá também”. Um pai, por exemplo, vem reclamar e eu estou trabalhando assim. Eu já sei, ó Cláudia, eu tenho apoio dos meus coordenadores e é isso. Eu tenho o apoio. Então, eu vou trabalhar assim porque eu vou ter apoio deles. Eu tenho segurança neles. Se algum pai vier reclamar, porque existe isso, né? Demorou tanto pra gente sair desse negócio. A carteira toda assim. Então, acho que na primeira reunião já, explicar para as famílias.

E esse entendimento que a maioria dos pais apoiam. Isso é importante para o para os nossos filhos.

A troca e aprendizagem que os filhos dão em casa. E outra, a segurança do professor para esclarecer para os pais. O professor fala e tem segurança do que ele está fazendo.

Aí, os pais acreditam no professor. E falam: “O que ele está falando, é correto”. Então, eles apoiam assim, o professor tem que passar segurança e os alunos dão retorno das aprendizagens.

Uirapuru - Teve uma pergunta capicosa lá na UFABC? Foi até um coordenador que fez essa pergunta. Eu sinto que as pessoas querem saber do cronograma, de espaço, o tempo como imposições. Você vai ter que fazer isso, como se fosse algo vertical. Olha, Saíra, você tem que fazer enquanto uma proposta que assim, da nossa cabeça, que dá mais certo. Você coloca no seu planejamento?

Porque aí eu acho que as pessoas começam a ficar mais oprimidas. Cada uma no seu cantinho, começam a ter receio. E aí aquele que é muito resistente não concorda, consegue fazer a cabeça dos outros. E quando se deixa livre as coisas naturalmente começam a acontecer.

Você falou das mudanças moleculares né? Dessa paciência impaciente, né? Quando no ano passado, nós íamos lá para trás, eu percebi que tinha professores que tinham uma resistência enorme, enorme mesmo. E chegava lá, ficava de braço cruzado.

Depois, passou uns seis meses e ia para a escola e comentava, eu já fiz a minha horta em casa. Coisa de seis meses depois. Ela não mudou de imediato, mas fez uma horta em casa. Você tem que ver que já está mexendo com terra, já está pensando em fazer

uma educação ambiental ali com a família dele. E dito e feito, logo a pessoa já estava fazendo leitura ao ar livre. Vamos regar, vamos andar, vamos lá. É perceber que as crianças gostaram de lugares mais fresquinhos na época de calor. Então é um avanço molecular. É a paciência impaciente, mas que não dá para ser uma visão muito, muito imediatista. Não vai ter esse mundo do unicórnio, que todo mundo vai lá e faz as práticas. Mas vão existir pequenos avanços que vão construir uma história.

Vanessa - É importante ir historicizando mesmo, registrando, porque quando a gente registra, a gente primeiro avalia, né? Reflete isso aqui está funcionando, isso aqui poderia ajustar. Redireciona práticas e também impacta mais pessoas a participarem, porque não é só para a gente, e sim, principalmente, para as crianças né? O quanto é importante ter esses espaços, criar essa história, mesmo que seja com essas mudanças moleculares, mesmo que você não veja, mas os próximos coordenadores vejam. Isto de fato vai fazendo uma transformação social e transformação da realidade, né? As famílias se envolvem, os professores se envolvem também, levam para as suas famílias. E num momento crítico que a gente vive, que a gente tem que assumir esse papel crítico, reflexivo diante do contexto de urgência climática, e a escola tem um papel fundamental neste processo.

A gente não pode se eximir, isso é um problema fora da escola, né? Isso é um problema dentro, inclusive porque as crianças sofrem todo o impacto desta realidade.

Tangará – A DRE não tem um trabalho com os gestores, de reunião, assim em reunião? Alguma coisa que chegue neles para chegar por todo mundo?

Vanessa - Todas as DREs têm o núcleo de educação ambiental. E cada uma se...

Uirapuru – Nosso PPP é assim, tem todo o histórico da caminhada da gente até aqui, está registrado. E precisamos nos apoiar mais em leis. Mas tem que colocar as ações mais práticas, esse calendário de composteira, por exemplo. A composteira já é uma realidade pra gente, mas como retomar também já esse ano. A Carina faz, a Gisele vai sair agora da escola, mas com certeza outros professores que chegam vão tocar. A gente tem uma lá embaixo maior. Mas aí, a gente vai inserindo esses novos processos. Calendário da compostagem e etc...E não vai ser difícil, porque os professores daqui tem uma média de idade de 40, 50 anos para frente, e são bem ativos. É uma galera criativa, uma galera que está para se aposentar, mas está empenhada. Ontem, o professor de geografia desceu lá no Quilombaque, foi na caminhada e voltou dn caminhada. Então, eu acho que a gente tem essa parada de dar continuidade. Por mais que a gente ache que não, se observar os últimos anos,

se você fizer um cronograma de fotos. Pega vocês lá na frente com as crianças com o punho fechado, em 2021. O que a gente já fez. Muitos avanços ocorreram dentro de um espaço de 4 anos, o que nós já avançamos está ótimo, eu chegou super feliz mesmo. Acho que eu nem tinha prognóstico. Essa ideia de achar que ia chegar nesse ponto, desse nível. Teve a cápsula do tempo também. Ocorreram muitos avanços.

Vanessa: Crejoá quer falar um pouco mais das práticas? Fazer qualquer contribuição sobre o projeto, sobre os desafios.

Crejoá – Esse projeto do Ecoparque é fundamental, vemos o crescimento dos estudantes dentro do território. Eles participam. Eles gostam muito quando a gente sai com eles. Fizemos as medidas, formas. O entendimento ficou bem mais concreto. A família tem bastante interesse, vem, participa.

Vanessa - Como que as crianças ficam quando eles estão fora do ambiente da sala de aula? Você percebe diferença das crianças nestes ambientes externos do que nos internos?

Crejoá – Sim, na natureza, eles ficam mais calmos, cresce bastante uma sensibilidade deles sabe. Realizam as atividades com mais tranquilidade

Vanessa - E os desafios que você percebe? As dificuldades para realizar as práticas de Educação ambiental.

Andrea – Acho que é o começo.

Vanessa - Por quê foi difícil começar?

Uirapuru – Eu tinha muito medo. Ficava com medo. Acho que esse medo mesmo. Não sei se a Crejoá vai lembrar? Mas a gente não tinha acesso às coisas. Como subir o morro...

Crejoá – Medo de acontecer algum acidente, falta de apoio.

Uirapuru – Foi uma grande barreira a falta de acesso aos espaços. Nossa.

Então, para chegar na horta, a gente tinha que pegar uma cadeira para eles subirem no lugar e ficava levantando as crianças. A escada demora 300 anos para sair dentro. Mas, mesmo assim, as meninas davam um jeito.

Vanessa – Isso que é uma atitude transgressora né? Transgrediram para dar acesso às crianças, mas não que precise ser assim, né? Pode ser mais fácil, né?

Uirapuru - Nossa acho que colocavam muito medo assim, porque, saía lá fora e aí teve o carrapato estrela, Não, agora as escolas estão em ataque, não pode sair com os alunos, agora está chovendo, vai sujar de sujar, nossa... A questão do meio fio para passar ali. Parece pequeno, parece ser simples, mas é complexo.

Vanessa - Entendo. São muitas crianças, muitos estudantes. É muita responsabilidade.

Uirapuru - Eu acho que também tem uma questão. Eu estava observando as meninas da tarde. Depois você pode conversar com a Márcia, com a Raquel sobre o que elas fizeram. O ano passado também. Mas assim, não sei se vocês observaram meninas, porque normalmente eu, por exemplo, eu venho com essa camiseta branca, [tênis] *All Star* claro, mas se tem uma turma que quer fazer um plantio, ir lá, não é porque estou de camisa branca que não vou lá dar o apoio. Então, porque a questão estética e visual começa a ordenar as relações das pessoas. Você está com sapatos x, um sapato y, não vai colocar a mão na massa, mas o aluno precisa e, assim, a educação ambiental também se faz na terra. Não é sujeira. Eu lembro de uma vez que nós estávamos lá em cima e a Crejoá estava com um salto. Eu olhava para a Tangará, ela olhava para mim e a gente ria. Mas bora lá, vamos fazer. Então, acho que a questão estética também influencia os fazeres. A estética pedagógica, física, começa a colocar padrões no ensino-aprendizagem. E esses padrões têm que ser transgredidos também.

Vanessa - Muito interessante que é uma mudança estrutural, né? Em todos os sentidos da palavra, né? Quando a gente começa com a mudança molecular, isso vai fazendo uma revolução. Bom, podemos ir encerrando? Alguém quer fazer alguma outra colocação?

Uirapuru - Eu queria dizer também que tive o prazer, assim, em minha profissão em minha carreira, de trabalhar com professores engajados. Professores freireanos, vigotskianos, darcy ribeirianas, eu tive o prazer em trabalhar com elas. Não vou passar minha carreira frustrado. Tenhoo privilégio de tê-las.

Vanessa – É importante ter um coordenador que apoia, mas o contrário também, né? Quando o coordenador tem uma equipe de professores, engajados eticamente, politicamente, isso fortalece demais o coordenador. Eu queria novamente agradecer demais vocês pelas fundamentais contribuições para a pesquisa. E estou à disposição também para outros apoios que vocês precisarem.

Uirapuru - Tem bastante fotos que elas tiraram das práticas. Por exemplo, o vídeo, que elas têm que pular, para colocar as crianças pulando a janela e elas têm...

Vanessa - Sim. Gostaria de ver. Muito obrigada!

Tangará - Os vídeos da alimentação saudável...

Uirapuru – Ok.

Visita EMEF Philó

Transcrição feita pelo aplicativo do Word

Apresentei-me comentando sobre a perspectiva da pesquisa, meu local de trabalho e agradecendo a abertura de todos para a pesquisa. Pontuei que fiquei admirada de perceber a atuação da comunidade no Ecoparque e que gostaria de entender o porquê de eles terem tantos avanços.

De imediato, uma estudante respondeu: “Eu sei porque nesta escola dá certo. Porque não tem só força de vontade dos alunos, tem todo um projeto e a gente gosta e os professores acabam aprendendo com a gente também. Foi a ideia que um professor trouxe para a gente e a gente começou a se envolver para começar um projeto.

Então, respondi que tem grande potencial dessas ações que vocês fazem irem transformando a escola e a comunidade.

Outra estudante complementou: “Isso é muito importante para a gente também, as conversas e trocas de histórias... A gente aprender com os erros, com os acertos. E a gente trabalha muito isso aqui. Eu tenho muito orgulho deles. Eu trato eles como se eles fossem irmãozinhos. E eu espero que você também se orgulhe um pouco.” Os estudantes se organizaram para se apresentarem para mim e também para apresentar o projeto. E assim fizeram:

“Eu sou a Clara, eu sou do nono ano B. Eu toco o projeto como veterana já. Eu tento passar um pouco do que eu sei para eles. Muitas vezes, eles me ensinam mais e o projeto já é muito mais do que eu pude imaginar”.

“Sou a Paula e me apaixonei muito pelo projeto que eu não vou querer sair do projeto porque eu me apaixonei”.

“Prazer, meu nome é Marco, tenho 14 anos e participo do Ecoparque.

E o Otavio trabalhava com o curso de jovens monitores ambientais. E me convidaram para conhecer o espaço”.

“Meu nome é Nathan, sou do nono ano. Estou um ano no projeto”.

“Meu nome é Lucca e eu escrevo o projeto de lei do Ecoparque. Sou do Parlamento Jovem”.

“Meu nome é Manuela, prazer. Sou do oitavo B, eu estou muito feliz”.

“Meu nome é Elizabeth, eu sou da oitavo D, e edito alguns vídeos postados no *Instagram* do Ecoparque”.

- “Meu nome é Camille, e entrei no projeto neste ano no projeto,”

“O meu nome é Ricardo, sou do sétimo B”.

Clara: – Ele é o mais novo e o pessoal vai treinar ele”.

Uma das estudantes comentou a tristeza, pois Clara está no último ano e irá sair.

Disseram que ela é referência do projeto do Ecoparque. Camille comentou:

“Ano passado a gente tinha a Beatriz que saiu e a gente achou que o projeto ia acabar, mas não. O jeito que ela trata a gente, ela transformou todo mundo num pedacinho dela.”

Clara respondeu que independentemente de sair, ela vai continuar passando algumas coisas que aprendeu para eles: “Vou estar sempre aqui e eu espero aqui no coração.”

Então, o professor Danilo se apresentou:

“Eu sou Saira, eu trabalho no período da tarde. Estou acompanhando os alunos, pois a professora Beija-flor está de licença”.

Ele contou que também desenvolve um projeto com o fundamental I, de educação ambiental. Só que são os pequeninhos. Do quarto ano.

Saira: “Assim pensamos em continuidade, pois também é nesta pegada. E a intenção é essa, né? Porque eles vão se formando, né? Vão tomando a vida deles, aí vão. Esses pequeninhos aí, dos quartos, do terceiro, podem ir assumindo. Estejam interessados, que sejam apaixonados pela natureza. Projeto que eu desenvolvo é a parte”.

Vanessa: “Bacana. E o infantil é legal porque tem essa perspectiva de reconexão com a natureza, né? Na Educação Infantil, a gente fala muito sobre a importância do desemparedamento”.

Saíra: “Sim. Os pequenos sentem falta de ficar fora da sala de aula. Exatamente. E tipo, começa a crescer e começa a ficar muito fechado e dentro de uma sala muito cansado”.

Saíra: “O pessoal da tarde vai ao parque. A gente gosta da sala aberta, como um ambiente de aprendizagem. Os professores também levam seus alunos para o parque”.

E eu tenho as aulas compartilhadas com os quartos anos e com os terceiros anos. E nas aulas compartilhadas nós vamos lá também”.

“E eles amam, com certeza”.

“Hoje a vegetação é muito maior e aqui é muito mais gostoso. É muito prazeroso. Não tá no Ecoparque. É muito bom estar aqui, inclusive”.

Uma estudante comentou: “Desde o primeiro ano até o nono ano, quando eles vão para o parque, quando eles vão para a horta, eles têm a mesma reação de estarem correndo, de pegar fruta, de mexer na terra. É a mesma reação”.

Vanessa: “E isso é uma mudança de valor, é muito importante que vocês estão fomentando aqui”.

Uirapuru disse: “Como a frase “Se pode olhar pode ver”. É o nosso lema para o nosso projeto, olhar os espaços de descartes de lixo, perceber o potencial que a gente tinha. A gente tem aqui o símbolo do nosso projeto, que é extensão territorial do nosso Ecoparque”

“No início de outubro, teve um primeiro encontro entre os professores da USP e o Uirapuru. E eles vieram conhecer o terreno e conversar com os professores, né? Saber mais do projeto. Eles pensaram nas possibilidades, e o Filó realizaram uma visita na faculdade. De arquitetura e urbanismo. Nós tínhamos a topografia manual que eles fizeram para a gente de um professor de geografia que também era arquiteto. A gente precisava dessa topografia para poder medir o terreno e saber o que a gente podia, e não podia fazer. O problema é que essa topografia manual não era exata. A gente precisava da topografia profissional. O problema é que isso estava muito além da nossa verba que a gente recebe para a escola toda. E finalmente a gente conseguiu um doador, que trabalhava com uma empresa de Perus e ele fez a topografia para a gente e com a topografia, a gente conseguiu. E me apresentaram a topografia”.

“Os alunos da USP também entregaram para a gente a visão aérea do parque.”

“A gente também está conseguindo uma doação do terreno pela prefeitura”.

“A gente tinha uma visão que bairro de periferia é menos que outro e o bairro de perus é o último de São Paulo. Daí, a gente conhecendo melhor, a gente vai desconstruindo essa ideia. E aprendendo socializando com outros, outras crianças, os professores que têm uma formação a mais que a gente. E outra, a gente aprende que é o nosso lugar, que a gente pode estar onde a gente quiser, que é o motivo pelos quais nós estamos na periferia, em maioria pessoas negras. E a gente também conhece a história da do nosso bairro, bairro de Perus. Ele foi formado a partir da fábrica de cimento Portland. Acho que na Câmara, a gente já falando um pouco sobre isso”.

Tangará - É, acho que uma das coisas que eu mais estava na cabeça era levar todos eles para aquele lugar, levar eles para a USP, para os setores da USP, , para eles entenderem da onde que vem essa história.

“A gente tem também um campo de tiro. Ele é muito perto da escola. Muitas vezes a gente ouve os barulhos. Não é bacana ter perto da escola e existe legislação que proíbe.

“A gente também tem como um dos principais projetos do caminho e da Acessibilidade universal, porque a gente quer que esse parque seja para todos. “A gente também tem o desenho do parquinho, do teatro, da arena. E lá é localizado um enorme buraco cheio de lixo, e é perigoso para os nossos alunos. E a gente quer que se transforme numa arena que também integre com a pracinha, para que a gente possa fazer atividades culturais, para que a gente convide todo mundo para fortalecer a cultura do bairro. Temos os Quilombagues, rodas de cultura”.

“A gente tem a horta, que foi realocada para dentro da escola e o platô é a parte mais reta do nosso terreno”. “Queremos fazer um pomar”. “Fizemos roda dos ventos”.

“Com os troncos de árvore, fizemos “eco salas”, porque os troncos estavam condenados e serviram para fazer as mesas onde os alunos sentam.”

“No dia da família, os alunos do fundamental fizeram a cápsula do tempo com os sonhos para aquele território”.

“Portanto, a gente começou a desenvolver o projeto da horta agroecológica, que era um terreno atrás da escola” “Tivemos uma parceria com a UMAPAZ, também”.

Com o projeto Carta da Terra, Cartinha da Terra que eles participam também. Estão se formando como “Agentes Ambientais”.

“Fazemos ação de limpeza, também”.

“A Sabesp ajuda pouco”. “Fizemos um projeto, também com um coletivo para adubar o solo”. “Fizemos também uma trilha”.

“Fizemos visita no parque Anhanguera”. “Com isso, o projeto ganhou muita visibilidade, todos fomos convidados para participar de 2 programas. Um desses programas é o programa “Mostrar”.

“Com tudo isso ganhamos visibilidade, e então é um projeto de lei”.

“Ah, projeto de lei, anuário orçamental. Anuário. No projeto, a gente tem que receber o dinheiro pra poder construir ele no projeto”.

“A gente sabe que esse apoio veio do nosso esforço, porque a gente percebeu que a comunidade não conhecia o projeto.

“Estamos fazendo o monitoramento das audiências públicas”.

“Sabemos que essas ações internas são muito fortes, são muito boas. É usar o protagonismo e autonomia de todos aqui. Mas necessitava de uma briga mesmo lá.

Dentro de quem ocupa as cadeiras, né? Então, eles precisavam saber que nós existimos, que nós estamos aqui. E é um aparato. A audiência pública, queira ou não, é um aparato, é uma ferramenta, é burocrática. Então, a gente precisava ter uma presença nesse aparelho burocrático. E começou a ter audiências públicas nos domingos ou sexta à noite ou quarta à noite. E eu sabia que eu tinha que levar isso pelo menos pra eles saber que existe. E o que foi constatado nas audiência pública, é essas crianças, foi esse protagonismo, com essa criatividade e com essas ideias. Eles têm uma capacidade de apresentar, de sensibilizar e muito mais criativa é comparado com quem frequenta as audiências públicas. Então, eu vou dar um exemplo que sirva para vocês também. Alguns estudantes já fazem isso. É natural deles, né? Eles já fazem isso, eles vão para cima mesmo, às vezes sem a gente pedir. Brigam de forma ética”.

“Dentro da educação e nas audiências públicas, pegam o microfone. Quando eu vi a primeira vez aqui no CEU Perus que não iam deixar eu falar, eu falei, espera aí, sou eu que falo agora.

“A ocupação de espaço não foi só no Ecoparque, mas na câmara também”.

“E assim é esse site do “Participe Mais”, um orçamento cidadão, a audiência pública pessoal. Esses planos de audiência pública, são escolhidos aqueles planos cujo o vereador tem mais afinidade ou dá mais carga eleitoral para ele. Então, esse movimento foi movimento mesmo de resistência, de ocupação de espaço e acima de tudo, para dizer o seguinte: “Ó, você pode até adotar uma outra proposta mas você vai saber que existe, que nós estamos aqui e que a comunidade sabe que existe, que uma hora a outra eles vão cobrar vocês.

Os alunos contaram o que sonharam para o espaço:

Sabiá falou: |Fomos na USP, só que dessa vez, a gente foi como professores. Apresentamos o nosso projeto e foi uma das experiências mais incríveis que eu tive. A gente conheceu o Instituto Butantan e ele também fizeram uma visita aqui”.

“Eu fiquei muito impressionada quando eu comecei a apresentar junto com eles. Foi que, tipo, a gente não está só ali para aprender com as outras pessoas, eles também estavam aprendendo com a gente.

“Impressionante o quanto a gente sabia que eles não sabiam”.

“A gente sempre volta com a visão do que a gente pode melhorar, do que a gente tem que fazer e do que a gente precisa ir lá”.

Saira - “Ver eles lá, também, com certeza, transforma as ideias, as possibilidades, né?

Que as políticas de incentivo à cidadania jovem tinham funcionado e tinham funcionado muito bem, porque nós, professores, estamos para apoiar e fazer parcerias.

Uirapuru - “Ganhamos o projeto Roberto Burle Marx de arquitetura, a agricultura da paisagem na cidade de São Paulo. vieram projeto internacionais para participar. E, mesmo assim, ainda nós ficamos, praticamente, nós pegamos o primeiro e o segundo lugar.

A gente vai aprendendo com a natureza, que a gente é parte dela e ela inspira a criação dos nossos espaços.

Vanessa – Vocês me deram uma aula também e eu sou muito grata por isso. É uma “injeção de esperança”.

Uirapuru – Van o Tucano (estudante do nono ano) encaminhou a Câmara o projeto”.

“Vai dar certo?

“A gente foi ocupando o espaço e os professores que estão chegando vão percebendo a cultura da escola”.

Neste dia a pesquisadora ganhou uma muda de ora-pró-nobis das crianças e jovens da EMEF.