



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANE CARBONARI MENEGUSSI

**ECOPEDAGOGIA: PROMOVENDO APRENDIZAGENS PARA CUIDAR
DA VIDA NA TERRA**

**CHAPECÓ – SC
2023**

FABIANE CARBONARI MENEGUSSI

**ECOPEDAGOGIA: PROMOVENDO APRENDIZAGENS PARA CUIDAR
DA VIDA NA TERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira.

CHAPECÓ - SC
2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Menegussi, Fabiane Carbonari
ECOPELOGIA: PROMOENDO APRENDIZAGENS PARA CUIDAR
DA VIDA NA TERRA / Fabiane Carbonari Menegussi. -- 2023.
106 f.

Orientadora: Doutora Ana Maria de Oliveira Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2023.

1. Ecopedagogia. 2. Formação de Professores/as. 3.
Práticas Educativas Ambientais. 4. Círculo
Ecopedagógico. I. Pereira, Ana Maria de Oliveira,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

FABIANE CARBONARI MENEGUSSI

**ECOPEDAGOGIA: PROMOVEDO APRENDIZAGENS PARA CUIDAR
DA VIDA NA TERRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação defendido em banca examinadora em 23 de outubro de 2023.

Aprovado em: 23 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA
Data: 30/10/2023 09:05:11-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Presidente da banca/orientadora

Documento assinado digitalmente
 IVO DICKMANN
Data: 31/10/2023 19:03:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ
Membro titular externo

Documento assinado digitalmente
 ODAIR NEITZEL
Data: 30/10/2023 09:45:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Membro titular interno

Chapecó/SC, 23 de outubro de 2023.

Aos meus filhos, Antonio e Daniel. Com
você evidencio que “Apenas aqueles que
sentem a alegria de viver e têm o prazer
da existência podem fazer da vida um
espaço de aprendizagem” (Gutierrez e
Prado, 2013, p.105).

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry).

Desde a participação do processo seletivo para cursar este Programa de Pós-Graduação em Educação até a conclusão desta dissertação muitas pessoas foram lembradas, acompanharam e contribuíram com essa construção, assim agradeço a cada um/uma porque foram/são essenciais na minha caminhada.

À minha orientadora, professora Ana Maria, pela maestria com que conduziu essa caminhada, pelo acolhimento, pela disponibilidade nas orientações, respostas, encaminhamentos e, principalmente, por me apresentar a Ecopedagogia. Você é inspiração e exemplo de profissional!

Aos professores da Banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação, professor Ivo e professor Odair, o olhar atento de vocês e as suas considerações foram fundamentais para construção desta pesquisa!

Aos/às docentes que participaram da pesquisa, meus/minhas colegas de trabalho, suas falas deram vida a esta pesquisa.

À direção e aos colegas da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, por oportunizarem que a pesquisa fosse feita nesta instituição, atribuindo ainda mais sentido para a temática que abordei.

Aos/às acadêmicos/as, que foram e aos/às que são meus/minhas alunos/as, a minha pesquisa contribuirá para que eu possa fazer a diferença na formação de vocês.

Aos meus filhos, Antonio e Daniel, por entenderem minhas ausências e acompanharem alguns momentos de estudo.

Ao meu marido, José, por ouvir minhas angústias, ler meus textos e ser meu grande incentivador.

À minha mãe, Marivone, por ser minha rede de apoio e suporte sempre que precisei, além de ser meu exemplo de superação e persistência.

Aos/às colegas e professores/as da Turma 2021 do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Chapecó, pelo compartilhamento de conhecimentos, angústias e alegrias.

Ao grupo de orientados/as da professora Ana Maria, pela parceria e, apesar da distância física, serem suporte, auxiliarem nas dúvidas e compartilharem materiais.

Ao grupo de estudos e pesquisas Palavração, nossos encontros, discussões, reflexões e questionamentos contribuíram muito para elaboração desta pesquisa.

À Edilaine, por todo incentivo para que eu fizesse a inscrição.

À Francieli, por me acompanhar desde a inscrição, incentivar e dividir questionamentos e comentários sobre as pesquisas, além de toda parceria nos projetos profissionais. Você é inspiração!

Aos/às meus/minhas amigas, mais próximos/as, por acompanharem o processo e comemorarem comigo todas as etapas.

Ao meu pai, Antonio (*in memoriam*) e à Deus, que a partir das minhas crenças, são fonte de coragem para buscar a superação das dificuldades.

RESUMO

Partindo da história da educação brasileira e seu contexto, verifica-se que as questões que envolvem a formação dos professores/as estão presentes em diversos momentos, assim como a Educação Ambiental e a Ecopedagogia são influenciadas pela conjuntura histórica, social e política, marcada por avanços e retrocessos. Considerando isso, esta pesquisa foi construída a partir da problemática: Como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as professores/as que atuam no curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior que prioriza a Educação Ambiental? Para responder a essa questão elencou-se como objetivo geral construir a compreensão de como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as docentes, que atuam na formação de professores/as. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação. A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida com docentes que atuam no curso de Pedagogia, da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, a partir de um encontro embasado nos círculos de cultura freirianos, denominado Círculo Ecopedagógico. Para a análise dos dados foi utilizada como técnica, a Análise de Conteúdo. A partir do significado etimológico, ressignificando-o e associando-o ao conceito de *Cidadania*, a Ecopedagogia refere-se ao cuidado da vida, da existência e contempla o entendimento sobre o planeta Terra como a casa de todos/as, por isso, todos/as são responsáveis por cuidá-la, de situações cotidianas. Dessa forma, as ações Ecopedagógicas não são lineares, nem mecânicas, são complexas, desafiadoras e exigem um repensar, refletir, ressignificar, atribuir sentido. As construções teóricas desta pesquisa puderam evidenciar que a Ecopedagogia incorpora elementos da Educação Ambiental na sua proposta. Assim, valeu-se da Educação Ambiental, em diversos momentos, especialmente, na realização do Círculo Ecopedagógico, uma vez que as questões que conduziram o diálogo iniciaram abordando a Educação Ambiental para, então, conceituar a Ecopedagogia e buscar exemplos de práticas ecopedagógicas. Os dados obtidos tornam-se relevantes para instigar a continuidade desta pesquisa ou relacioná-la a outras pesquisas com a finalidade de compreender, difundir e evidenciar as contribuições da Ecopedagogia, nas mais diversas áreas. No processo de análise das falas dos/as docentes, a pesquisa pode evidenciar a perspectiva dialética-dialógica, tendo em vista que as categorias Educação Ambiental, Ecopedagogia e formação de professores/as encontram-se permeadas nas falas, não sendo tarefa fácil desmembrar e falar somente de um tema, pois um oportuniza relacionar-se com o outro. Com a conclusão dessa pesquisa, enquanto encaminhamentos, pretende-se que mais círculos ecopedagógicos sejam realizados com docentes, no sentido de formação continuada e diálogo de saberes, bem como com acadêmicos/as na formação inicial de professores/as para fomentar práticas ecopedagógicas, com o projeto utópico, mas, possível, de difundir a Ecopedagogia e suas práticas em todos os níveis de ensino e para a sociedade, em geral, haja vista que a Ecopedagogia se preocupa com a formação integral do ser humano e promove aprendizagens para cuidar da vida na Terra.

Palavras-chave: Formação de Professores/as. Ecopedagogia. Práticas Educativas Ambientais. Círculos Ecopedagógicos.

ABSTRACT

Starting from the history of Brazilian education and its context, it appears that the issues involving teacher training are present at different times, just as Environmental Education and Ecopedagogy are influenced by the historical, social and political situation, marked by advances and setbacks. Considering this, this research was constructed based on the problem: How is Ecopedagogy present and contributes to the educational practices of teachers who work in the Pedagogy course, at a Higher Education Institution that prioritizes Environmental Education? To answer this question, the general objective was to build an understanding of how Ecopedagogy is present and contributes to the educational practices of teachers, who work in teacher training. The research is characterized as exploratory, with a qualitative approach and, in terms of procedures, it is action research. The empirical part of the research was developed with teachers who work in the Pedagogy course, at the Municipal Faculty of Education and Environment – FAMA, based on a meeting based on Freirian culture circles, called Ecopedagogical Circle. Content Analysis was used as a technique for data analysis. Based on the etymological meaning, redefining it and associating it with the concept of Care, Ecopedagogy refers to the care of life, of existence and contemplates the understanding of planet Earth as everyone's home, therefore, everyone / are responsible for taking care of her in everyday situations. In this way, Ecopedagogical actions are not linear, nor mechanical, they are complex, challenging and require rethinking, reflecting, giving new meaning, assigning meaning. The theoretical constructions of this research were able to demonstrate that Ecopedagogy incorporates elements of Environmental Education in its proposal. Thus, Environmental Education was used at various times, especially when carrying out the Ecopedagogical Circle, since the questions that led the dialogue began by addressing Environmental Education and then conceptualizing Ecopedagogy and seeking examples of ecopedagogical practices. The data obtained becomes relevant to instigate the continuity of this research or relate it to other research with the purpose of understanding, disseminating and highlighting the contributions of Ecopedagogy, in the most diverse areas. In the process of analyzing the teachers' speeches, the research can highlight the dialectical-dialogical perspective, considering that the categories Environmental Education, Ecopedagogy and teacher training are permeated in the speeches, and it is not an easy task to dismember and speak only about one topic, as one provides an opportunity to relate to the other. With the conclusion of this research, as forward, it is intended that more ecopedagogical circles will be carried out with teachers, in the sense of continued training and dialogue of knowledge, as well as with academics in initial teacher training to promote ecopedagogical practices, with the utopian, but possible, project of spreading Ecopedagogy and its practices at all levels of education and to society in general, given that Ecopedagogy is concerned with the integral formation of human beings and promotes learning to take care of life in the land.

Keywords: Teacher Training. Ecopedagogy. Environmental Educational Practices. Ecopedagogical Circles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Síntese da Produção Acadêmica já Realizada.....	24
Quadro 2 - Estratégias Básicas para o Planejamento das Atividades.....	49
Quadro 3 - Participantes do Círculo Ecopedagógico.....	59
Quadro 4 - Categorias de Análise	60
Quadro 5 - Síntese da Categoria de Análise: Educação Ambiental.....	62
Quadro 6 - Síntese da Categoria de Análise: Ecopedagogia	71
Quadro 7 - Síntese da Categoria de Análise: Formação de Professores/as	82
Figura 1 - Percurso Metodológico	19
Figura 2 - Unidades de Conservação Municipais de Clevelândia	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificação de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EA	Educação Ambiental
FAMA	Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente
FESC	Fundação de Ensino Superior de Clevelândia
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IAT	Instituto Água e Terra
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 APROXIMAÇÕES DA PESQUISADORA COM O TEMA	11
1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2 MÉTODO E METODOLOGIA.....	17
2.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA	24
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA EMPÍRICA.....	26
3 ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RESSIGNIFICANDO O CUIDADO COM A VIDA NO PLANETA TERRA.....	29
3.1 RELAÇÃO SER HUMANO E NATUREZA	29
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	32
3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOPEDAGOGIA	37
3.3.1 Ecopedagogia	38
4 CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ECOPEDAGOGIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	44
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ECOPEDAGOGIA NA HISTÓRIA BRASILEIRA.....	44
4.2 NATUREZA DA EDUCAÇÃO E ECOPEDAGOGIA.....	53
5 CONSTRUINDO PRÁTICAS ECOPEDAGÓGICAS NA AÇÃO DOCENTE	58
5.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DEFINIÇÃO, HISTÓRICO E AÇÕES	61
5.1.1 Conceito de Educação Ambiental	63
5.1.2 Aspectos históricos da Educação Ambiental em Clevelândia-PR	65
5.1.3 Ações de Educação Ambiental.....	68
5.2 ECOPEDAGOGIA: DIMENSÕES E FUNDAMENTOS	71
5.3 ECOPEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	82
5.4 PONDERAÇÕES SOBRE OS DADOS.....	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO.....	105

1 INTRODUÇÃO

O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.
Onde há vida, há inacabamento.
Mas só entre mulheres e homens o inacabamento
se tornou consciente. (Paulo Freire)

Para contextualizar o interesse em pesquisar sobre a Ecopedagogia e a formação de professores é preciso relatar, brevemente, sobre a minha história acadêmica e profissional.

1.1 APROXIMAÇÕES DA PESQUISADORA COM O TEMA

Desde criança quis ser professora e tive por perto tias e primas que eram professoras e nelas eu me inspirava. Porém, após cursar, no Ensino Médio, o Magistério, optei por cursar a graduação presencial em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó campus Chapecó, com a intenção de atuar na área da Psicologia Escolar, aliando a meus interesses. Com isso, passei a residir em Chapecó-SC e minha família permaneceu na cidade, em Mariópolis-PR. No último semestre da graduação iniciei um estágio remunerado em Psicologia Organizacional e do Trabalho, na empresa APTI Alimentos Ltda, onde realizei também o estágio obrigatório da graduação e a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Qualidade de Vida dos funcionários.

Em 2005 conclui a graduação. Atuei por sete anos na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, com a gestão de pessoas. Deixei em segundo plano o interesse pela Psicologia Escolar. Nesse período cursei uma especialização em Comportamento Humano nas Organizações, na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc campus Xanxerê.

Em 2014, já residindo na cidade de Clevelândia-PR, após outras experiências de trabalho na área de gestão de pessoas, recebi o convite para trabalhar, como docente dos componentes curriculares de Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia, na Fundação de Ensino Superior de Clevelândia (FESC). Aceitei o convite com uma certa insegurança, tendo em vista a responsabilidade de ser professor/a no

Ensino Superior, atuando na formação de futuros professores/a, pois se tratava de uma nova área, novos desafios e novas possibilidades.

Com este cenário, decidi buscar uma formação complementar na Área da educação. Então, concluí, em 2016, o curso de Pedagogia, a distância, pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell (ISEED). Posteriormente cursei, presencialmente, as especializações em Educação Especial e em Psicopedagogia Institucional, pelo Centro de Estudos e Desenvolvimento Humano IT – CEDHIT, de Clevelândia.

Todos esses movimentos, mudanças, buscas, vivências e experiências foram me construindo e, como todos os seres humanos, meu processo de construção é contínuo, embora não linear, há altos e baixos, acertos e retrocessos.

Em 2016, após um processo de municipalização da instituição, a FESC passou a ser Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente (FAMA), de Clevelândia - PR. A instituição é, atualmente, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e mantida com recursos livres oriundos do ICMS ecológico, uma vez que são vinculados à FAMA três Parques Municipais Naturais. A instituição oferece os cursos de Pedagogia, Administração e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, sendo que atuo como docente nos cursos de Administração e Pedagogia, e como Psicóloga realizando o acolhimento psicológico, das demandas dos/as acadêmicos/as.

Minhas vivências profissionais, em sala de aula, evidenciaram que eu precisava ir além do ensino, uma vez que aquilo que me causa estranheza ou desconforto merece atenção e é possível investigar, descobrir e construir/reconstruir caminhos, por meio da pesquisa. Nesse sentido, apoio-me nas ideias de Paulo Freire (2021, p.30-31) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Com esse propósito, em 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó, definindo como meu objeto de pesquisa a Ecopedagogia e a Formação de Professores/as. Essa definição justifica-se porque a questão ambiental é o foco da instituição onde atuo. Ainda, porque a perspectiva da Ecopedagogia, proposta por Gutiérrez e Prado (2013), configura-se como uma possibilidade de olhar para as temáticas ambientais a partir de uma visão crítica, reflexiva, relacionada com as questões sociais, políticas, econômicas, de gênero, partindo das ações cotidianas,

buscando uma educação para a cidadania planetária, entendendo que todos fazem parte do mundo, compartilham o mesmo espaço.

1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já faz algumas décadas que se acompanha o aumento de notícias sobre desastres ambientais, tais como o rompimento de barragem em Mariana – MG, em 2015, e em Brumadinho – MG, em 2019, o incêndio no Pantanal – MS, em 2020, deslizamentos de terra em Paraty - RJ e Petrópolis- RJ, em 2022, alagamentos, secas prolongadas, recorde de temperaturas, poluição, intensificação do efeito estufa, entre outros. Porém, quando se pesquisa sobre isso, entende-se que esses acontecimentos não são de cunho meramente ambiental, é preciso, pois, considerar a complexidade envolvida nessas situações, entendendo-os como uma crise civilizatória, porque envolvem questões sociais, econômicas, políticas, culturais.

Muitos pesquisadores têm manifestado preocupação em relação a essas questões, à forma com que o ser humano tem se relacionado com a natureza, bem como com o uso de recursos naturais, desenvolvendo estudos voltados para o meio ambiente, ecologia, sustentabilidade¹, Educação Ambiental, Ecopedagogia, cidadania planetária, além de movimentos, conferências e de políticas públicas direcionadas para essas questões, indicando a necessidade de se discutir esses assuntos e, principalmente, em mobilizar a mudança de comportamento do ser humano no que se refere às questões ambientais. (Loureiro, 2012; Gadotti, 2000; Gutiérrez e Prado, 2013).

É relevante considerar que o capitalismo, sistema econômico dominante, e as políticas neoliberais têm contribuído de maneira significativa com os efeitos destrutivos na natureza, devido à expansão da produção industrial e aumento da desigualdade social. Dessa maneira, “a questão ecológica tornou-se eminentemente

¹ Ressalta-se que o termo sustentabilidade, de acordo com Gadotti (2000) originou-se na área da economia (desenvolvimento sustentável), na ecologia e foi inserido na área da educação pelo movimento da Carta da Terra na Perspectiva da Educação e pela Ecopedagogia, sendo que o conceito de sustentabilidade é amplo, “permeia todas as instâncias da vida e da sociedade. Para além da sustentabilidade econômica, podemos falar de uma sustentabilidade ambiental, social, política, educacional, curricular, etc. [...] refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca.” (Gadotti, 2000, p. 35).

social” (Gadotti, 2000, p. 31), devendo-se considerá-la a partir da perspectiva ética, econômica, histórica, social, cultural, sustentável e educacional.

De acordo com Leff (2001), o sistema econômico vigente orienta para atender suas demandas e seus interesses, o desenvolvimento de pesquisas científicas, a inovação tecnológica e a formação de profissionais. Assim, não há interesse em se incentivar pesquisas e formação de profissionais que problematizem e discutam as questões ambientais em sala de aula, evidenciando alternativas possíveis para distribuição de renda menos desigual, respeito e igualdade de oportunidade considerando as diferenças de crenças, sexualidade, sexo, raça e tantas outras temáticas possíveis de serem discutidas e relacionadas às questões ambientais e econômicas. Leff (2001, p. 202) aponta que “a questão ambiental gera, assim, um saber que leva a uma transformação dos conhecimentos, dos conteúdos educacionais e da gestão social dos recursos naturais, reorientando os sistemas de pesquisa, de educação e de produção.” Levando-se em conta a complexidade envolvida nisso, compreende-se que é necessária uma abordagem interdisciplinar, baseada no diálogo e ressignificação de saberes para se construir caminhos possíveis.

Quanto à formação de professores/as, o que se evidencia há algum tempo é que ela é, cada vez menos, atrativa e pouco valorizada. A formação inicial e continuada demanda melhorias; as condições de trabalho e a baixa remuneração salarial são alguns exemplos de problemas enfrentados (Gatti e Barreto, 2009). E quando se relaciona isso às questões socioambientais observa-se ainda mais defasagem na falta de formação e de conhecimento para se trabalhar em sala de aula, em todos os níveis de ensino. Soares (2020) destaca que a formação de professores tem limitações em relacionar os conteúdos teóricos com os desafios da prática profissional, a partir de uma perspectiva ética, problematizadora, reflexiva. Muitas vezes, ainda se preza pela educação tecnicista, restrita e fragmentada.

Assim, é possível relacionar Ecopedagogia e Formação de Professores, pois, de acordo com Dickmann *et al.* (2022), a Ecopedagogia extrapola as questões ambientais, reforçando a conexão entre meio ambiente e sociedade. Fundamenta-se em teorias ou práticas que superam o pensamento cartesiano moderno, sustentando-se em críticas ao patriarcado, capitalismo e à modernidade, entre outras temáticas, entendendo que essa discussão tem relevância e contribui na formação de professores/as, em razão de compreender-se que é fundamental ter profissionais críticos/as, que ensinem e aprendam com seus alunos/as, que problematizem as

mazelas da sociedade, que promovam o diálogo, que compreendam a educação como “uma forma de intervenção no mundo”, como preconiza Freire (2021, p. 96).

Considerando isso, este estudo parte da seguinte problemática: Como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as professores/as que atuam no curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior que prioriza a Educação Ambiental?

Para responder a essa questão elencou-se como objetivo geral: Construir a compreensão sobre como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as docentes, que atuam na formação de professores/as.

Como desdobramentos deste objetivo, e visando responder ao problema que orienta esta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a Ecopedagogia, buscando compreender como ela se diferencia da Educação Ambiental.
- Promover diálogos sobre Ecopedagogia com os/as professores/as do curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior pesquisada.
- Identificar práticas educativas ecopedagógicas, no fazer docente dos participantes da pesquisa, especificamente em sua atuação na formação de professores/as.

A partir da problemática e dos objetivos elencados, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro trata da trajetória da pesquisadora, justificando o porquê da escolha das temáticas, com considerações iniciais sobre - os temas, a problemática, os objetivos e a estrutura da pesquisa.

O segundo capítulo aborda o Método e a Metodologia que orientou esta pesquisa. Apresenta as categorias de método e de análise, além das etapas que constituíram este estudo. Também apresenta os dados da busca realizada, cujo objetivo consistiu em identificar produções acadêmicas já publicadas, que contemplassem as temáticas Ecopedagogia e Formação de Professores/as. A última seção contextualiza o local da pesquisa empírica.

A Ecopedagogia constitui-se a temática central do terceiro capítulo. Inicialmente aborda-se a relação ser humano e natureza, seguida de aspectos históricos da Educação Ambiental no Brasil. Na sequência, evidenciam-se aproximações e

distanciamentos entre a Ecopedagogia e a Educação Ambiental, bem como a proposta da Ecopedagogia.

O quarto capítulo apresenta um resgate histórico sobre a formação de professores/as, estabelecendo um paralelo entre as questões relacionadas com a Educação Ambiental e com a Ecopedagogia. Na sequência, apresenta-se considerações a respeito da natureza da educação e uma seção que busca construir relações entre a Ecopedagogia e a formação de professores/as.

A análise dos dados obtidos na parte empírica da pesquisa apresenta-se no capítulo cinco. A partir das categorias de análise: Educação Ambiental, Ecopedagogia e Formação de professores/as identificou-se práticas ecopedagógicas, que estão sendo construídas na ação docente dos/as participantes da pesquisa, que atuam na formação de professores/as. Isso possibilitou construir compreensões sobre as contribuições da Ecopedagogia na formação de professores/as.

Nas considerações finais discorre-se sobre as constatações que a construção desta pesquisa possibilitou e apresenta-se alguns encaminhamentos.

2 MÉTODO E METODOLOGIA

A metodologia e a perspectiva teórico metodológica que fundamenta esta pesquisa são descritas neste capítulo. Assim, com o objetivo de responder à problemática proposta construiu-se o referencial teórico que contemplou o objeto de pesquisa: Ecopedagogia e Formação de Professores/as, utilizando-se autores como Gutiérrez e Prado (2013), Gadotti (2000, 2009 e 2010), Boff (2014, 2015), Capra (2006a, 2006b, 2013), Freire (2021), Dickmann e Carneiro (2021), Dickmann (2022), Saviani (2009, 2015, 2019) entre outros.

Epistemologicamente, este estudo fundamenta-se no materialismo histórico dialético, cujos princípio e método consistem em se entender que os fenômenos têm uma história e devem ser “estudados como processos em movimento e em mudança” (Cole e Scribner, 2007, p. XXV). Ainda, “de acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (Cole e Scribner, 2007, p. XXV). Com isso, compreende-se o homem como um ser concreto, que se constrói historicamente ao mesmo tempo em que constrói a história.

Cole e Scribner (2007) afirmam que o ser humano se diferencia dos outros animais porque os animais fazem o uso da natureza, mas alteram-na somente por sua presença. Já o homem transforma a natureza, intencionalmente, por meio do trabalho, para servir aos seus interesses. Essa é a diferença essencial entre os outros animais e o ser humano. Nesse processo, o homem, ao transformar a natureza, transforma-se, assim, “a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (Surgado, 2000, p.51).

Partindo-se dos fundamentos desta pesquisa, ou seja, da temática, do problema que a conduz, do objetivo que propõe, atrelado à questão metodológica que a fundamenta é necessário atentar para o que Kosik (2002) chama de pseudoconcreticidade, uma vez que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (Kosik, 2002, p. 15). Assim, para compreender o fenômeno é preciso fazer um *detour*², buscar a essência do fenômeno e não somente o que está aparente, suas possibilidades e impossibilidades.

De acordo com Frigotto (1997, p. 79),

² *Detour* palavra francesa traduzida como desvio, refere-se ao movimento de ir além da aparência do fenômeno, do que está visível, para que se conheça a essência do fenômeno.

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado.

Entende-se que esse é um ponto-chave desta pesquisa, uma vez que seu objeto de estudo, a Ecopedagogia e a Formação de Professores/as, ainda tem escassa produção científica que aborda e relaciona ambas. As discussões e produções sobre a Ecopedagogia estão em processo de construção, de ressignificação, por isso, busca-se o suporte das produções científicas sobre a Educação Ambiental. Pode-se citar que o grupo de estudos e pesquisas Palavração³, da qual a pesquisadora faz parte, está desempenhando um papel fundamental nesse processo. Várias reflexões e *insights* realizados no grupo foram contemplados na produção desta pesquisa. Os/as participantes do Palavração têm se dedicado em fazer o *detour* sobre a Ecopedagogia, partindo do estudo de autores que são referências no tema, bem como de dados empíricos de diversas áreas de conhecimento para, a partir de diálogos, problematizações e reflexões, produzir conhecimento científico sobre a temática e suas relações.

Para fazer o *detour*, tem-se

as categorias que são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade de fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade (Cury, 1986, p. 21).

Neste sentido, nesta pesquisa foram estabelecidas as seguintes categorias de método, que buscam a compreensão real do fenômeno:

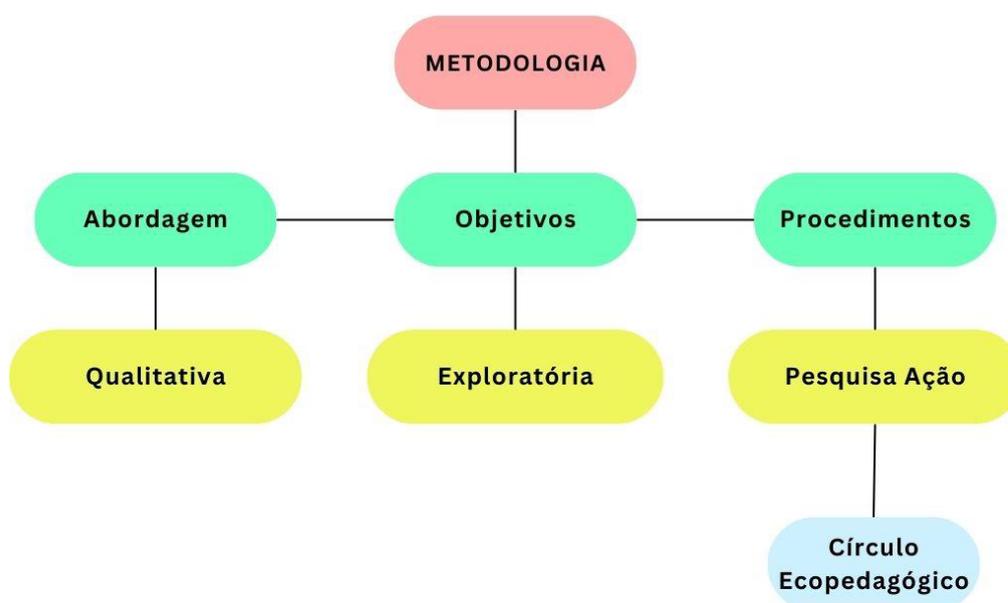
- **Contradição:** para identificar as diferenças entre a Ecopedagogia e a Educação Ambiental; entre o que é ação Ecopedagógica e o que se realiza; entre o que se objetiva na formação de professores e o que se pratica.
- **Totalidade:** a Ecopedagogia busca compreender, atribuir sentido e significado ao todo, partindo da cidadania planetária, considerando as relações sociais, econômicas, educativas.

³ Grupo de estudos e pesquisas interinstitucional, que reúne-se quinzenalmente, com reuniões virtuais pela plataforma webex e conta com participantes das regiões sul, sudeste e nordeste brasileira, com diversas formações acadêmicas e áreas de atuação, porém comprometidos/as com a produção de conhecimento sobre a Ecopedagogia.

- **Mediação:** como as práticas educativas desenvolvidas pela instituição de Ensino Superior se relacionam e que consequências têm na sociedade e na formação de professores, como as demandas são atendidas e essas práticas contribuem ou não.
- **Reprodução:** como as práticas educativas desenvolvidas, implicam mudança na sociedade, possibilitam evidenciar as contradições, o olhar crítico e reflexivo e buscam a transformação social.

A estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa está ilustrada no organograma abaixo:

Figura 1 – Percurso Metodológico



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Esta pesquisa, de caráter exploratório, é caracterizada pela abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa ocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” e “ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2002, p. 21-22).

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa-ação, a qual, de acordo com Thiollent (1986, p. 14),

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (1986, p. 22) afirma ainda que a pesquisa-ação não se constitui pela ação ou participação, mas que, a partir da pesquisa, “é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Isso está de acordo com o objetivo dessa pesquisa, uma vez que não se trata somente de se produzir uma pesquisa para atender a uma formalidade acadêmica, mas, sim, incentivar o diálogo de saberes entre as diversas áreas e formações acadêmicas presentes na formação inicial de professores, apresentando e possibilitando o compartilhamento de informações, a ressignificação de conceitos, de entendimentos, e até de prática pedagógica.

Associada a isso, a pesquisa empírica foi desenvolvida utilizando-se um encontro, denominado Círculo Ecopedagógico, baseado nos círculos de cultura freirianos. Brandão (2010, p. 69), no Dicionário Paulo Freire, afirma que “o trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e de outros grupos semelhantes da década dos sessenta”.

Weffort (2022, p. 13), ainda, afirma que “o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e crítica como o modo de ser do homem [...] se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate”, ou seja, trata-se de uma roda de pessoas que mantém um diálogo horizontal, conduzido por um monitor, onde todos os participantes aprendem e ensinam (Brandão, 2010).

Brandão (2010, p. 69), no Dicionário Paulo Freire, sintetiza como fundamentos do círculo de cultura:

1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.
2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir de pensar de uma ou de várias comunidades sociais [...].
3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho [...]. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas às outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de

vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

4. Alfabetizar-se, educar-se [...] significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha [...].

Ressignificar os círculos de cultura freirianos, reinventando sua denominação e utilizando-os como possibilidade metodológica no desenvolvimento de pesquisas em educação, visando à formação dos/as participantes da parte empírica da pesquisa e fazendo-os sentir-se participantes ativos da pesquisa é algo que vem sendo discutido por pesquisadores e grupos de pesquisa. Para Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 840), recriar o legado freiriano “é um desafio urgente e necessário para que constitua uma sociedade que valoriza as diferentes vozes, os diferentes saberes, as diversas unidades da criação humana”.

Assim, para reinventar e/ou ressignificar os círculos de cultura não existem receitas prontas ou estrutura metodológica rígida. É preciso, pois, considerar o contexto, a intencionalidade da atividade, visando atender às necessidades dos envolvidos, contudo, garantindo que “cada um tem o direito de efetivamente *dizer a sua palavra*, manifestando-se como sujeito da *práxis*” (Henz, Freitas e Silveira, 2018, 841).

Com base em Henz e Toniolo (2017), ressignificando os círculos de cultura freirianos, a realização do Círculo Ecopedagógico contempla atitudes como:

- Diálogo horizontal e problematizador: em que cada sujeito participa, contribui com o seu relato, a partir da temática proposta. A partir do desenvolvimento do diálogo novas problematizações vão emergindo são incluídas no debate.
- Escuta respeitosa: é uma condição para o diálogo e ao escutar os demais participantes cada sujeito também aprende;
- Reflexão sobre as vivências: a partir das problematizações, os sujeitos passam a olhar e refletir sobre suas vivências a fim de estabelecer relações e/ou compreensões sobre a temática apresentada.
- Registro de entendimentos: Evidência de compreensões ou dúvidas que emergem no decorrer da atividade e são registrados a partir da fala ou por escrito pelos sujeitos;
- Formação e transformação: a atividade possibilita a compreensão de inacabamento dos sujeitos e o entendimento de estar em atitude de

aprendizagem. Assim, o processo de formação e transformação individual e coletiva é evidenciado, a partir das construções realizadas.

Considerando isso, realizou-se no dia 18 de abril de 2023, o Círculo Ecopedagógico com os professores/as do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA. Em reunião, realizada no dia 13 de abril de 2023, do Colegiado do curso de Pedagogia (composto por 12 professores/as), todos/as foram convidados/as para participar da pesquisa. Destes, participaram do encontro 5 professores/as e a pesquisadora, sendo que dois professores/as participaram presencialmente e três professores/as de maneira síncrona, via reunião virtual, utilizando-se como ferramenta o *Google Meet*.

O encontro teve a duração de uma hora e trinta e sete minutos, com gravação autorizada pelos/as participantes. Para a análise dos dados as falas foram transcritas exatamente como foram ditas.

Para conduzir o diálogo, a pesquisadora organizou as seguintes questões:

1. O que vocês entendem por Educação Ambiental?
2. O que vocês identificam como eventos/marcos históricos relacionados à Educação Ambiental em Clevelândia-PR?
3. Os temas ambientais que vocês trabalham estão ligados às dimensões sociais, econômicas, locais e regionais? Citem exemplos.
4. O que vocês entendem por Ecopedagogia?
5. Se tomarmos a Ecopedagogia como um novo paradigma para compreender a realidade e a nossa prática pedagógica, que tem como base a vida do Planeta Terra, o cuidado com a vida, entendendo cuidado a partir de Boff como uma atitude de preocupação, de atenção, de zelo com o outro, vocês acreditam que trabalham nessa perspectiva nas tuas aulas/pesquisas/projetos de extensão no curso de Pedagogia? Alguns exemplos.
6. A cidadania planetária está ligada a uma formação para a superação das desigualdades sociais e econômicas, do respeito à diversidade cultural, do enfrentamento dos preconceitos de raça e gênero, entre outras lutas sociais. Vocês trabalham nas aulas/pesquisas/projetos de extensão essas temáticas ecopedagógicas? Alguns exemplos.
7. Ao trabalhar esses temas em aula/pesquisa/projeto de extensão, de que maneira vocês acreditam que estão contribuindo na formação dos professores?

As perguntas foram expostas numa apresentação de *slides* e cada professor/a fez suas considerações, livremente, sendo que a partir da fala do/a colega o/a professor/a complementava ou apresentava outras considerações a respeito do assunto. Esclarece-se que as questões 5 e 6, inicialmente, apresentam um conceito no intuito de contribuir com a compreensão. Para finalizar o encontro, a pesquisadora solicitou que cada participante elaborasse uma síntese pedagógica indicando: uma palavra, uma frase, um parágrafo, a partir do diálogo, das discussões e reflexões que o encontro possibilitou.

Para a análise dos dados empíricos, obtidos a partir da transcrição das falas dos/as participantes do círculo de cultura, foi utilizada como técnica a análise de conteúdo, a qual, de acordo com Bardin (1977, p.9), é “um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e se aplica a discursos diferenciados”. Nesta perspectiva, a análise é organizada a partir de três fases: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 95).

A pré-análise foi realizada no processo de transcrição das falas dos/as professores/as que participaram do círculo de cultura e, após, com a leitura flutuante do material transcrito.

A exploração do material e o tratamento dos resultados foi realizada a partir da identificação das temáticas presentes nas falas dos/as professores/as, com a elaboração de tabelas sintetizando-se os resultados em categorias, unidades de contexto, unidades de registro e a fala do/a professor/a.

Na sequência, realizou-se a inferência e interpretação dos dados, atribuindo-se um sentido e um significado para as falas dos/as professores/as de acordo com os objetivos da pesquisa, o que resultou no capítulo cinco deste trabalho, dedicado à apresentação da análise dos dados.

Assim, considerando-se o objeto e os objetivos de pesquisa, *a priori*, haviam sido elencadas como categorias de análise do conteúdo: a formação de professores/as, as práticas educativas ambientais e a Ecopedagogia. Contudo, essas categorias sofreram alterações após a coleta dos dados empíricos, durante o processo de análise. Isso se justifica porque se considera o objeto em movimento, em construção e num processo histórico, que, de acordo com Frigotto (1997 p. 81):

Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas.

Sendo que, *a posteriori*, elencou-se como categorias de análise a Educação Ambiental, a Ecopedagogia e a Formação de Professores/as.

Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal Fronteira Sul, sendo aprovado sob o CAAE: 64750822.6.0000.5564. Além disso, todos/as os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.1 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA

A fim de identificar a produção acadêmico-científica que contemplasse as temáticas Ecopedagogia e Formação de Professores, realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos da CAPES – acesso CAFe, cujo recorte de tempo abarcou de 2011 a 2021, utilizando-se os filtros formação de professores e Ecopedagogia.

Os resultados obtidos estão sintetizados no quadro, a seguir.

Quadro 1: Síntese da Produção Acadêmica já realizada

Modalidade	Título	Ano de publicação
Dissertação	Educação Ambiental e Ecopedagogia	2017
Dissertação	Ecopedagogia e a formação do professor de geografia: um estudo sobre memórias, experiências e identidades	2017
Dissertação	O desenvolvimento da Educação Ambiental popular: reflexões sobre a ecoformação de professores	2019
Artigo	Formação docente: uma contribuição da Ecopedagogia	2017
Artigo	Horta Pedagógica: uma pesquisa-participante de formação de docentes em educação por projetos	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A dissertação concluída em 2017, na Universidade de Pernambuco, sob o título “Educação Ambiental e Ecopedagogia”, abordando o curso de graduação em Pedagogia, do campus Petrolina desta mesma universidade, teve como objetivo compreender a relação da Educação Ambiental e da Ecopedagogia com a formação em Pedagogia, analisando o Projeto Político Pedagógico deste curso. Como resultado, a pesquisa mostrou a ausência da disciplina Educação Ambiental e a ausência da inserção transversal de temáticas ambientais e ecológicas, como a Ecopedagogia, integrada em todas as disciplinas do curso (Oliveira, 2017).

Outra dissertação, também concluída em 2017, na Universidade de Pernambuco, intitulada “Ecopedagogia e a formação do professor de Geografia: um estudo sobre memórias, experiências e identidades”, abordou a Ecopedagogia e a formação do professor de Geografia, utilizando um método autobiográfico (Silva, 2017).

E a dissertação, concluída em 2019, com o título “O desenvolvimento da Educação Ambiental popular: reflexões sobre a ecoformação de professores, da Universidade de Santa Maria”, abordou o desenvolvimento da Educação Ambiental Popular, a partir de reflexões sobre a ecoformação de professores. (Ramos, 2019)

Quanto aos artigos identificados, o artigo publicado em 2017, “Formação docente: uma contribuição da Ecopedagogia” refere-se a uma pesquisa realizada com alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, que cursaram o componente curricular Seminário Temático II, no qual se abordou a temática Ecopedagogia.

De acordo com Costa e Silveira (2017, p. 55),

A ecopedagogia apresenta novas categorias interpretativas sobre o mundo, a educação, a sociedade e a relação entre o/a homem/mulher e a natureza. No âmbito da formação de professores/as, ela se apresenta como uma nova tendência pedagógica, tendência essa que pode possibilitar a construção de uma educação voltada para a conscientização das pessoas acerca da importância da preservação do planeta e da construção de sociedades sustentáveis. Diante disso, é importante que a ecopedagogia esteja presente tanto na formação inicial como na formação continuada de professores/as.

Nesse sentido, os dados da pesquisa indicaram que a Ecopedagogia contribui não só na atuação em sala de aula, mas como fundamento teórico potencializando a prática dessas profissionais.

Já o artigo publicado em 2020, “Horta Pedagógica: uma pesquisa-participante de formação de docentes em educação por projetos”, relata uma pesquisa participante de formação docente, com o projeto de construção de uma horta na escola, inserindo essa prática no currículo escolar e possibilitando a participação dos alunos. (Souza Filho e Lima, 2020).

Com esse projeto, de acordo com Souza Filho e Lima (2020 p. 25-26),

As professoras tiveram oportunidade de construir o conhecimento sobre o tema e praticar a construção do processo da horta pedagógica com seus alunos, apresentando e discutindo diferentes temas ecopedagógicos de maneira interdisciplinar, e utilizando uma horta como laboratório vivo. Percebendo, durante todo o projeto, as dificuldades, necessidades e responsabilidades ligadas ao cuidado de seres vivos, elencando, assim, os conteúdos curriculares como conhecimento de vida.

A pesquisa cita o termo temas ecopedagógicos e Ecopedagogia, mas não apresenta conceitos ou discussões acerca de como entende ou fundamenta esses termos.

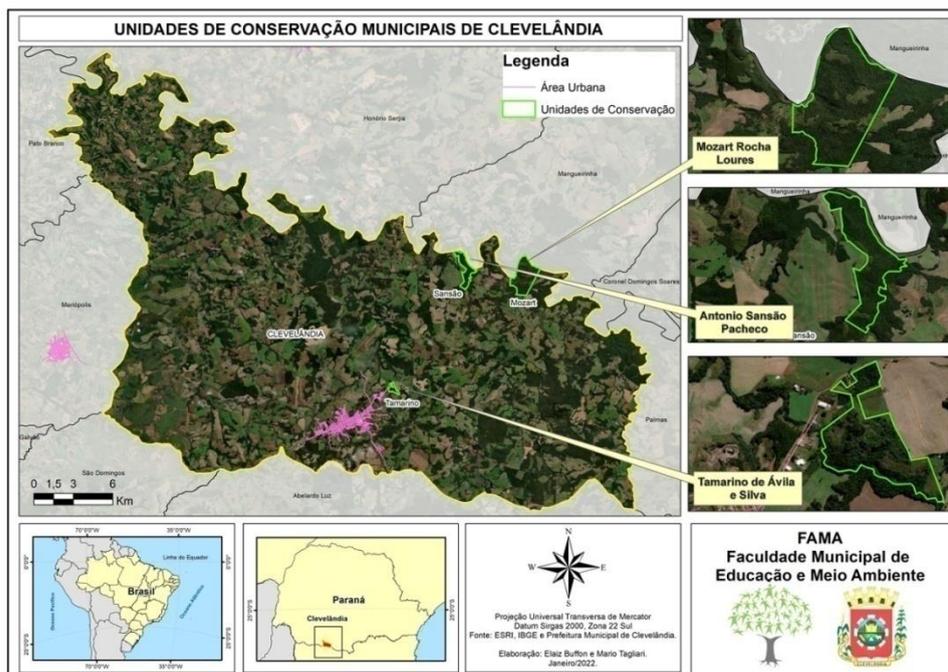
A partir desta busca evidenciou-se que há escassez de pesquisas que contemplam a Ecopedagogia e a formação de professores, o que sugere a relevância de se relacionar estas temáticas e pesquisar sobre elas buscando identificar suas contribuições e, a partir disso, poder despertar o interesse de outros pesquisadores em relação a esses temas.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA EMPÍRICA

A escolha da instituição para desenvolver a pesquisa deve-se ao fato de a pesquisadora atuar como docente nesta. A Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA é a primeira faculdade municipal pública mantida com recursos do ICMS Ecológico, pois são vinculadas à instituição três unidades naturais de preservação ambiental - Parque Municipal Natural Mozart Rocha Loures, Parque Municipal Natural Antonio Sansão Pacheco e Parque Municipal Natural Tamarino de Ávila e Silva. Este, até 2009, era o aterro sanitário do município. Em vista disso, a área encontra-se em processo de recuperação.

A Figura 2 identifica a localização dos parques, no mapa do município de Clevelândia-PR.

Figura 2 - Unidades de Conservação Municipais de Clevelândia-PR



Fonte: ESRI, IBGE e Prefeitura Municipal de Clevelândia (2022)

De acordo com o Instituto Água e Terra⁴ (IAT), o ICMS Ecológico é um instrumento de política pública que visa o repasse de recursos financeiros aos municípios que abrigam em seus territórios unidades de conservação, sendo um remanejamento de receita tributária, com base na preservação ambiental. O valor recebido pelos municípios dependerá do comprometimento com a preservação desses locais. Sendo que, do total do ICMS (Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal de Comunicação), repassado aos municípios paranaenses, 5% refere-se ao ICMS Ecológico, proporcionalmente às Unidades de Conservação em função do tamanho, importância, grau de investimento na área, e outros fatores. Esses 5% são divididos, sendo destinados 2,5% aos municípios que tenham integrado em seu território Unidades de Conservação.

Com base nos dados do relatório do IAT, o valor repassado, no primeiro trimestre de 2022, possibilitou ao município ficar entre os 25 municípios que mais receberam repasse de ICMS Ecológico por Biodiversidade. Porém, para receber esse repasse é necessário desenvolver ações de ensino, pesquisa, extensão, visando a proteção ambiental. Dessa forma, a instituição visa oferecer formação que contemple

⁴ Site do IAT: <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/ICMS-Ecologico-por-Biodiversidade>

a Educação Ambiental, efetivando-a por meio da ambientalização curricular. Assim, fazem parte da matriz curricular do curso de Pedagogia componentes curriculares relacionados às questões ambientais, como por exemplo: História, Cultura e Patrimônios Regionais, Responsabilidade Sócio Ambiental e Tecnologias Limpas, Educação e Meio Ambiente. Além disso, os estudantes são incentivados a desenvolver o trabalho de conclusão de curso a partir de temáticas sobre Educação Ambiental.

Paralelo a isso, a instituição criou, em 2021, o Laboratório Interdisciplinar de Educação e Meio Ambiente – LABEDUM e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Religiosidade, Educação, Meio Ambiente e Políticas Públicas – NUPREM/FAMA, espaços destinados a desenvolver estudos, pesquisas e atividades de extensão voltadas às temáticas ambientais.

Vale citar também que, em 2023, a instituição ofereceu a primeira turma do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase no Transtorno do Espectro Autista, uma vez que este tema foi uma demanda identificada entre os/as profissionais que atuam na educação, na saúde e na assistência social do município.

3 ECO PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RESSIGNIFICANDO O CUIDADO COM A VIDA NO PLANETA TERRA

...somos essencialmente nossa vida cotidiana...
e a vida cotidiana é o lugar do sentido e
das práticas de aprendizagem produtiva.
(Francisco Gutiérrez e Daniel Pietro)

Com o objetivo de caracterizar a Ecopedagogia, buscando compreender como ela se diferencia da Educação Ambiental, neste capítulo serão apresentados elementos da relação ser humano e natureza, aspectos históricos da Educação Ambiental no Brasil, aproximações e distanciamentos da Educação Ambiental e a Ecopedagogia, evidenciando-se a proposta da Ecopedagogia.

3.1 RELAÇÃO SER HUMANO E NATUREZA

No processo de entendimento do que a Ecopedagogia propõe, é fundamental analisar como a relação do ser humano com a natureza foi construída. Marx e Engels (2001) e Engels (2006) afirmam que o homem modifica a natureza para satisfazer suas necessidades, produzir sua existência, através do trabalho. Essa é a principal característica que o difere dos outros animais e isso constrói a história, a cultura e as relações sociais dos seres humanos.

Engels (2006, p. 1) afirma que “o trabalho criou o próprio homem”, ou seja, o trabalho determinou a evolução das funções corporais, da linguagem, da sociedade, dos instrumentos, da alimentação, dos modos de vida dos seres humanos, da capacidade de adaptar-se a diferentes climas e de, cada vez mais, diferenciar-se dos animais. “Os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados” (Engels, 2006, p. 5), utilizando-se, para isso, da natureza de forma intencional e planejada.

Além disso, a forma como a divisão do trabalho foi se organizando, o trabalho material e o trabalho intelectual, os conflitos produzidos por isso, a distribuição desigual da produção, o isolamento das famílias, a propriedade privada, as classes sociais, a maneira que se organiza a vida em sociedade, as relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, educacionais influencia o cotidiano das pessoas e a relação com a natureza (Marx e Engels, 2001).

Nesse sentido, Marx e Engels (2001, p. 11) afirmam que

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção, isto é, tanto o que eles produzem tanto com a maneira como produzem.

Ou seja, as exigências da produção e da sociedade capitalista, cada vez mais complexas e incessantes, fazem com que o homem intervenha na natureza, buscando atender seus objetivos, alterando a vegetação, desmatando para utilizar a área para o plantio de algo que lhe interessa, modificando a flora e a fauna de imensas regiões. Porém, cabe destacar que “nada ocorre na natureza em forma isolada. Cada fenômeno afeta a outro, e é por seu turno influenciado por este” (Engels, 2006, p. 6).

As consequências desse processo já são evidenciadas há algum tempo, porque “essa dimensão de apropriação e saque dos recursos naturais deu origem à atual crise ambiental, cuja magnitude é de enormes proporções e de consequências imprevisíveis” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 35). No entanto, ainda não se visualiza mudanças consideráveis para reverter a situação atual.

No intuito de entender as relações homem e natureza, Boff (2014, p.70) aponta que:

no período Paleolítico, quando vigorava o matriarcado, portanto a mais de 40 séculos, representava-se o universo como uma grande mãe, *Mater Mundi* [...] Num estágio posterior, sob a égide do patriarcado, a partir do Neolítico, portanto 10 mil anos atrás, elabora-se uma representação mais reduzida. A Terra não é mais sentida como a realidade total. Ela é uma parte da realidade.

Para Boff (2014), naquela época, gregos e romanos entendiam a Terra como um organismo vivo, que havendo depredação ou violação, haveria tempestades, raios, secas, vulcões e terremotos como resultado disso. Contudo, isso não foi considerado e cada vez mais se vivencia o distanciamento desse entendimento.

A fim de confirmar isso, Gutierrez e Prado (2013, p. 21) afirmam que “a exploração incontrolada dos recursos naturais, que está destruindo a vida em nosso planeta, demonstra claramente que algo muito essencial foi perdido em nossas relações com a Terra.” Assim, cabe refletir a coerência em se tratar a relação ser humano e natureza, ou seja, os homens precisam sentir e compreender a sua unidade com a natureza e, cada vez mais, questionar a dualidade, a ideologia que entende o ser humano separado da natureza e o modelo cartesiano imposto (Engels, 2001).

Capra (2006a, 2013) sinaliza que a visão cartesiana mecanicista de mundo exerce influência sobre o pensamento ocidental apresentando pontos positivos e negativos sobre as ciências, contudo, a cultura ocidental “tornou-se progressivamente

fragmentada e desenvolveu uma tecnologia, instituições e estilos de vida profundamente doentios” (Capra, 2006a, p. 227). O autor ainda afirma que “cada ciência terá que descobrir necessariamente as limitações dessa visão de mundo no respectivo contexto” (Capra, 2006a, p. 97). A partir disso, pode-se aprender e ressignificar a cultura ocidental, utilizando-se conhecimentos da visão oriental, que supera essa fragmentação, sendo que

a essência dessa visão – é a consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos, a experiência de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica. Todas as coisas são encaradas como partes interdependentes e inseparáveis do todo cósmico. (Capra, 2013, p. 36)

Nesse sentido, Boff (2014) afirma que atualmente tem ressurgido movimentos que enfatizam a Terra como “um superorganismo vivo, altamente organizado e com um equilíbrio sutil, sempre frágil e sempre por refazer [...entendendo que] a Terra é viva e produz todas as formas de vida” (Boff, 2014, p.72), ou seja, está se resgatando a “ideia da Terra como um ser vivo” (Capra, 2006b, p.26). Além de que, “é preciso enfatizar as interconexões entre os seres humanos, os fenômenos sociais e os naturais” (Gutiérrez e Prado, 2013, p.43), entendendo a partir de uma visão sistêmica e integradora, que a ação do ser humano na natureza tem consequências em todas as áreas e não só na ambiental.

Tudo isso está relacionado com o modo de produção capitalista atual, que incentiva o consumismo, gerando um ciclo de comprar, consumir, descartar e comprar mais, podendo-se afirmar que esse é um “dos principais responsáveis pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos naturais” (Grenzel e Lindino, 2020, p. 249). Além disso, “tudo é feito mercadoria, desde as coisas mais usuais até as mais sagradas como água, sementes e órgãos humanos”. (Boff, 2015, p.137).

Nesse contexto, Loureiro (2019, p. 98) assevera que “a degradação e a destruição ambientais são o imediato com o qual nos confrontamos e são o ponto de partida enquanto questões que nos mobilizam e que queremos superar”. O autor evidencia que, antes do Capitalismo, a produção excedente era vista como uma reserva para garantir a sobrevivência numa adversidade ou ameaça. Já com a industrialização, os avanços tecnológicos e o aumento da produtividade, os excedentes foram materializados na forma de capital, destruindo progressivamente a natureza e subordinando o trabalho aos imperativos econômicos. Isso interfere na

relação do trabalho como mediador da relação homem e natureza, porque este “torna-se um processo de consumo de mão única, em vez de uma interação cíclica” (Loureiro, 2019, p. 99 *apud* Postone, 2014, p. 361).

Isso reverbera em outra situação, o acúmulo do capital, do excedente, produz a riqueza e, em contrapartida, a pobreza. “Quanto mais a sociedade revela sua capacidade de produzir riqueza, tanto mais aumenta o contingente de despossuídos das condições materiais de vida” (Loureiro, 2019, p. 100), o que reforça a importância de se olhar de maneira sistêmica para as questões ambientais.

Diante destas questões apresentadas, concordar-se com Saito (2012, p. 59), ao afirmar que:

A exploração predatória do meio ambiente não pode ser impedida com a simples imposição da ideia de intocabilidade, contenção ou retração do uso do ambiente; exige, isto sim, a inclusão social e econômica de forma a buscar o bem-estar social para todos. Meio ambiente e sociedade se encontram intimamente associados; por isso, é necessário compreender a problemática ambiental na sua complexidade.

A partir dessas evidências, inicia-se um movimento com o objetivo de intervir nesse cenário. Visando demonstrá-lo, a seguir, serão apresentados aspectos históricos da Educação Ambiental no Brasil.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

É relevante considerar as questões históricas da Educação Ambiental, haja vista que, a partir do olhar sobre esses aspectos, existe a possibilidade de se fazer outra leitura do momento atual, podendo-se encontrar algumas respostas e/ou reflexões, bem como se construir alternativas frente aos desafios atuais. Considerando isso, apresentam-se elementos que constituem um recorte dessa história, a partir das leituras realizadas, das referências utilizadas (Reigota, 2017; Loureiro, 2012; Saito, 2012; Gutiérrez e Prado, 2013), bem como do ponto de vista da pesquisadora, uma vez que se reconhece que há uma diversidade de correntes sobre Educação Ambiental.

A respeito disso, Sauv  (2005a) destaca que o campo da Educa o Ambiental tem aspectos comuns abordados por diversos pesquisadores, mas as diferentes  reas apontam diverg ncias, contradi es, pontos em comum, complementaridades e objetivam indicar a forma correta, adequada para abordar e praticar a Educa o Ambiental. O autor indica 15 correntes de Educa o Ambiental, ressalta-se que “o

trabalho foi desenvolvido mais num contexto cultural norte-americano e europeu [...] não integra suficientemente os trabalhos dos educadores da América Latina e nem de outros contextos culturais” (Sauvé, 2005a, p. 39). O autor divide as correntes em de longa tradição e correntes mais recentes.

São correntes de longa tradição, de acordo com Sauvé (2005a, p.18), a naturalista, a conservacionista/recursista, a resolutiva, a sistêmica, a científica, a humanista e a moral/ética. E como correntes mais recentes tem-se a holística, a biorregionalista, a prática, a crítica, a feminista, a etnográfica, a eco-educação e a sustentabilidade. A autor ressalta que “essa sistematização deve ser vista como uma proposta teórica” (Sauvé, 2005a, p.18).

Sinalizado isso, Reigota (2017, p. 21) afirma que “a Educação Ambiental tem uma história quase oficial, que a relaciona com conferências mundiais e com os movimentos sociais em todo o mundo”. Sendo que, os principais marcos históricos são registrados a partir de 1970, quando se intensificam as discussões, nessa área, com a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em Estocolmo. em 1972, “considerada um divisor de águas no despertar da consciência ecológica” (Gadotti, 2000, p. 105) e a “Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia, em 1977” (Saito, 2012, p.55).

Nessa época, de acordo com Saito (2012), priorizava-se sensibilizar sobre a importância desse defender a natureza, a partir de um enfoque naturalista, buscando-se integrar as questões ambientais no ensino de Ciências, Geografia e Educação Artística, pois “acreditava-se que as pessoas estavam distanciadas da natureza, e a primeira tarefa da Educação Ambiental era restabelecer essa ligação” (Saito, 2012, p. 55).

No Brasil, as primeiras atividades de Educação Ambiental têm início na década de 1970 por iniciativa de entidades conservacionistas e da extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Nessa época, os movimentos sociais e os profissionais da educação não estavam envolvidos com as questões ambientais. Havia uma cisão entre as lutas sociais e ecológicas que, em alguns casos, posicionavam-se em lados opostos (Loureiro, 2012). É relevante considerar que, neste período, o país era governado pelo Regime Militar. Em vista disso, o debate político e as ações coletivas eram restritas, o que impossibilitava a articulação das questões ambientais com as sociais e econômicas.

Na década de 1980, o Brasil vivencia mudanças no cenário político, com o início da redemocratização e com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Neste documento, a Educação Ambiental é abordada, no artigo 225, inciso VI – “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988). A partir disso, grupos ambientalistas mais críticos passaram a repensar as questões ambientais, denunciando as causas sociais dos problemas ambientais, tendo em vista a crescente degradação ambiental, a reprodução das desigualdades de classe, a destruição de culturas tradicionais. Nesse contexto, a Educação Ambiental, no Brasil, volta-se para a formação humana, considerando o conhecimento ecológico, científico e político-social, o comportamento e as atitudes das pessoas. (Loureiro, 2012).

De acordo com Saito (2012, p. 56), nesta época presenciou-se “também os grandes debates em torno das estratégias para ampliar e consolidar os espaços institucionais em favor da Educação Ambiental”. Discutia-se a inserção desta como componente curricular no Ensino Fundamental, levando-se em conta “o caráter interdisciplinar da temática ambiental” (Saito, 2012, p. 56). Porém, o autor afirma que o Conselho Federal de Educação (CFE) não era muito favorável à criação do componente curricular específico.

Nesse contexto, em junho de 1992, no Rio de Janeiro, foi realizada a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também identificada como a Eco-92 ou Rio-92. De acordo com Gutierrez e Prado (2013), este evento foi um acontecimento deveras importante sobre o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, considerando-se que participaram centenas de chefes de estados, representantes oficiais de governos e milhares de organizações não governamentais. Para estes autores,

O discurso da Declaração do Rio de Janeiro (ou o da Carta da Terra) é, sem dúvida, um pronto referencial muito importante, oportuno e necessário pelo consenso mundial que significa, pelo compromisso político que torna possível a fundamentação de ações e estratégias a seguir, pela responsabilidade assumida tanto pelos governos como pelos organismos não governamentais, e por ser um despertar e também um alerta à participação e à responsabilidade de todos, tanto a partir do plano individual como institucional e organizacional (Gutiérrez e Prado, 2013, p.52).

Apesar de o evento ter dado visibilidade para a Educação Ambiental, Reigota (2017, p.90) chama a atenção para uma vertente, cujo entendimento da Educação Ambiental centra-se no modismo e no apelo publicitário. Esta ocupou com mais

frequência os meios de comunicação de massa, os órgãos governamentais voltados para as questões ambientais e até mesmo algumas universidades no período que vai mais ou menos até 1995 (Reigota, 2017, p. 90).

Na Eco-92 iniciou-se a elaboração da Carta da Terra que “constituiu-se numa declaração de princípios globais para orientar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento” (Gadotti, 2000, p. 108). Também, nesta mesma ocasião, elaborou-se a Agenda 21 que “não é uma agenda ambiental [...] não é um documento normativo [...] não é um documento técnico, mas político” (Gadotti, 2000, p. 110) porque, conforme afirma Gadotti (2000, p. 111) “esse documento foi negociado previamente e pactuado entre as nações, mudando a forma como o tema era tratado até então.”

A respeito da elaboração dos documentos nestas conferências, Gutierrez e Prado (2013, p. 52) sinalizam que “a história nos mostra que o discurso dos documentos distancia-se muito, e às vezes até contradiz, o discurso do processo da demanda”, ou seja, é necessário que o discurso do documento faça sentido e atenda às demandas considerando-se as possibilidades e limitações de cada sociedade, buscando a articulação do documento com a demanda para que haja uma ação transformadora intencional e crítica.

Nesse sentido, para Saito (2012, p. 61-62), “é preciso ultrapassar a perspectiva da simples denúncia ou da mera constatação de fatos, do contrário permaneceremos em um posicionamento meramente contemplativo”. Considerando-se isso, ressalta-se que a Eco-92 mobilizou a publicação de muitos livros, revistas e artigos, a realização de eventos científicos, cursos de especialização e capacitação, aumentou a produção acadêmica da temática ambiental nos programas de pós-graduação, o que foi de grande relevância (Reigota, 2017).

Após a Eco-92, ainda, na década de 1990, foram realizadas outras reuniões para se discutir a temática ambiental. No entanto, sobre essas reuniões, Gutierrez e Prado (2013, p. 52) “atestam com toda evidência que a prática, em nível micro e macro, continua divergindo das declarações e dos documentos”.

Ainda, na década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Educação Ambiental é consolidada como tema transversal, apontando “a relevância da relação entre a comunidade e a escola, destacando a potência do trabalho desenvolvido pelas universidades como parceiras na execução de ações conjuntas” (Behrend, Cousin, Galiuzzi, 2021, p. 38). Além disso, em 1999 foi promulgada a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795 de 27 de abril de

1999), visando atender o inciso VI, do artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que prevê: promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988).

Observa-se que, nessa época, avançou-se de maneira significativa na elaboração e na aprovação de documentos sobre a Educação Ambiental, entretanto, Saito (2012, p.74) afirma que:

A Educação Ambiental, por sua natureza complexa e interdisciplinar, que envolve aspectos da vida cotidiana, questiona a qualidade de vida e explicita as interdependências entre ambiente e sociedade, carrega um forte potencial emancipatório. Mas a passagem do potencial para o compromisso emancipatório, e sua realização, não se dá naturalmente.

Dez anos após a Eco-92, em 2002, em Joanesburgo, foi realizada a Rio+10 com o objetivo de discutir possibilidades de colocar em prática o que previa a Agenda 21. Entretanto, não houve avanços significativos. Então, em 2012, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – Rio+20, marcada por avanços e retrocessos. O documento construído na conferência não menciona a Educação Ambiental, apresenta, por seu turno, um capítulo relacionado ao direito à educação e à sustentabilidade. Ressalta também, a relevância do apoio às instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento sustentável (Behrend, Cousin, Galiuzzi, 2021).

Nesse mesmo ano, 2012 cita-se como avanço nas políticas públicas em Educação Ambiental o início da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, ao prever que a “Educação Ambiental deve ser desenvolvida como prática integrada e interdisciplinar, contínua em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação, Básica ao Ensino Superior” (Behrend, Cousin, Galiuzzi, 2021, p. 41).

Considerando-se esses aspectos históricos de discussão, problematização e avanços da Educação Ambiental é necessário destacar que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, apresenta um retrocesso, uma vez que não faz referência à Educação Ambiental. Isso pode ser relacionado ao caráter crítico e ao compromisso político e social que a Educação Ambiental vem apresentando (Behrend, Cousin, Galiuzzi, 2021).

A respeito da Educação Ambiental, Loureiro (2012, p. 87) observa que:

O problema está em acreditar que as pessoas agem de modo inadequado apenas porque desconhecem [...] esquecendo-se que somos constituídos por

múltiplas mediações que condicionam nossas ações no mundo, para além do que se conhece e ou acredita.

Ou seja, não se pode limitar a Educação Ambiental a economizar água, jogar lixo no lixo ou fazer a sua parte tendo certos hábitos de consumo e comportamentos “ecologicamente corretos”. Deve-se ter presente que as escolhas são marcadas pela história e pelo *status* de classe. É necessário, pois, ampliar a visão, perceber as realidades, as relações envolvidas nesse processo de maneira crítica (Loureiro, 2012).

Assim, apresenta-se a Educação Ambiental Crítica, cujo objetivo consiste em superar o modelo civilizatório contemporâneo efetivando-se por meio de estratégias e processos educativos que ampliem a condição humana visando a emancipação dos sujeitos por meio da transformação social (Maia, 2021). Nesse encadeamento, a Ecopedagogia apresenta suas propostas de intervenção, buscando ir além da Educação Ambiental Crítica. Mas, onde se situa a Ecopedagogia? Ela pode ser considerada Educação Ambiental? Isso será abordado no item, a seguir.

3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ECOPELOGIA

Com o objetivo de caracterizar a Ecopedagogia, que ainda é uma perspectiva pouco explorada, torna-se necessário diferenciá-la da Educação Ambiental, a fim de evidenciar de onde partem essas considerações.

“No Brasil a produção sobre a Educação Ambiental é muito mais pujante e extensa que a Ecopedagogia, fazendo não ser tarefa fácil falar de uma sem tocar na outra” (Dickmann *et al.*, 2022). Contudo, parte-se do pressuposto que Ecopedagogia é Educação Ambiental, porém nem toda prática de Educação Ambiental é na perspectiva da Ecopedagogia. Além disso, a Ecopedagogia é uma perspectiva mais recente, cujas raízes profundas estão na teoria crítica da educação, a partir da perspectiva freiriana (Dickmann, 2022).

Isso fica evidente quando Gadotti (2009) afirma que a Ecopedagogia e a Educação Ambiental não são contrárias uma à outra, mas a Educação Ambiental é incorporada pela Ecopedagogia oferecendo estratégias, propostas para colocá-la em prática, seja por meio da educação formal ou da não formal. Contudo é preciso diferenciá-las para evidenciar o lugar ocupado pela Ecopedagogia e suas contribuições no sentido de ampliar o “ponto de vista de uma visão antropocêntrica

para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária” (Gadotti, 2009, p. 1).

“O cerne da Educação Ambiental é a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas” (Loureiro, 2012, p. 80), já a Ecopedagogia vai além, afirmando que se parte da realidade, constrói-se um processo coletivo politizado e volta-se para a realidade para agir neste contexto. Isso se fundamenta na *práxis* freiriana, uma vez que seus princípios estão afinados aos princípios da Ecopedagogia (Ceccon e Dickmann, 2020).

Ressalta-se que, para isso, “não é necessário criar novas teorias; mas, sim, novas práticas que se opõem à lógica mecanicista, estática e ideológica da atual Educação Ambiental” (Dickmann *et al.*, 2022). Nesse sentido, Boff (2014) sugere a importância de se enriquecer a visão, considerando-se outras dimensões, outras práticas, outras possibilidades, porque não há uma única maneira de fazer e isso pode ser aprendido no coletivo, resignificando situações a partir de cada realidade, com o objetivo de “re-ligação, de re-encantamento pela natureza e de com-paixão pelos que sofrem; inaugura-se uma nova ternura para com a vida e um sentimento autêntico de pertença amorosa à Mãe-Terra” (Boff, 2014, p. 29).

Considerando-se isso, a perspectiva da Ecopedagogia busca promover uma aprendizagem significativa atribuindo-se sentido às vivências cotidianas, vinculando-se “os problemas ambientais e suas soluções com a vida cotidiana e com a busca daquelas relações harmônicas que nos levem a melhoria da qualidade de vida” (Gutiérrez e Prado, 2013, p.34), visando a construção de uma cidadania planetária, a partir da ecologia profunda, da pedagogia como promoção da aprendizagem e da planetaridade como dimensão política.

No entanto, de acordo com Gadotti (2000, p. 57), “para entender o que é Ecopedagogia, precisamos começar por explicitar o conceito de Pedagogia e o que é sustentabilidade”.

3.3.1 Ecopedagogia

No Brasil, Moacir Gadotti, Carlos Brandão, Jason Mafra, Leonardo Boff e Ivo Dickmann são autores de referência nos estudos sobre a Ecopedagogia. As discussões iniciaram com Gadotti, Paulo Freire e Cruz Prado, a partir da “necessidade

de se investigar e promover uma pedagogia adequada ao novo paradigma científico e socioambiental” (Nepomoceno e Lindino, 2019, p. 16). Por sua vez, as publicações de Paulo Freire continuam sendo subsídio para construir novas compreensões e estratégias para as práticas educativas ambientais.

Pode-se considerar que o ano de 2022 é um marco histórico para a Ecopedagogia, pois a edição, em espanhol, do livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, publicado na Costa Rica, completou 30 anos. A referida obra teve sua primeira edição publicada no Brasil, em 1999.

Dickmann (2022) afirma que a Ecopedagogia é uma filosofia Latino Americana, que apresenta uma forma de ver o mundo, uma concepção de mundo e de como agimos nele, ou seja, é olhar o mundo, perceber os problemas e tentar (re)construir alternativas sustentáveis para garantir a vida no planeta.

É fundamental considerar a questão semântica da palavra Ecopedagogia, pois, sem isso, corre-se o risco de não se compreender a amplitude que ela propõe e, de maneira simplista, associá-la a uma Pedagogia voltada para questões da natureza, das árvores ou plantas, por exemplo. Então, enfatiza-se que o prefixo Eco, cuja origem grega *Oikos* significa casa comum, refere-se à Terra, ao planeta. O sufixo Pedagogia também tem origem grega *Paidos* e *Agogos* remetendo à condução de crianças, educação do ser humano e “como o trabalho de promoção de aprendizagem por meio de recursos necessários ao processo educativo no cotidiano das pessoas” (Gadotti, 2000, p.57). Assim,

Ecopedagogia por ser traduzida como paradigma da Terra em sua totalidade. Ou ainda, como princípio ético para todas as ações e relações humanas entre si e com os demais seres. [...] como formação integral do ser humano, como cultura do cuidado de todas as formas de vida, uma educação voltada para a integridade socioambiental. E, por último, a reinvenção do conceito de CIDADANIA em *CUIDADANIA*, assumindo o cuidado como a forma de ser e estar em sociedade (Dickmann *et al.*, 2022).

Partindo, então, do significado etimológico, ressignificando-o e associando-o ao conceito de *Cuidadania*⁵, a Ecopedagogia refere-se ao cuidado da vida, da existência; resgata o entendimento de que o planeta Terra é a casa de todos/as, por

⁵ *Cuidadania* refere-se à ressignificação do conceito de cidadania, que, de acordo com Dickmann *et al.* (2022), assume o cuidado como forma de ser e estar em sociedade, ultrapassa a significação burguesa e eurocêntrica da cidadania, direcionada centralmente para os homens brancos, capitalistas e heteronormativos, fazendo emergir as questões de gênero, ecofeminismo e étnico-raciais como lutas sociais, incorporadas como uma só.

isso, todos/as são responsáveis por cuidá-la, a partir de situações cotidianas, considerando que todas as ações têm consequência. Entendendo que “cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2014, p. 37). Nesse sentido, não há como desvincular a questão ambiental das questões sociais, econômicas, educativas e políticas, remetendo ao conceito de cidadania planetária, em que todos/as são cidadãos/ãs do mundo e não do local onde vivem.

Nesse contexto,

uma educação para a cidadania planetária deveria nos levar à construção de uma *cultura da sustentabilidade*, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (equilíbrio dinâmico) (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 26).

De acordo com Gadotti (2000), o conceito de sustentabilidade tem relação com o desenvolvimento humano, desenvolvimento sustentável, porém esses conceitos são relacionados com a perspectiva de progresso, do capitalismo e, assim, inatingíveis. Contudo, “o desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um **componente educativo** formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação” (Gadotti, 2007, p. 3).

Isso está de acordo com o que afirma Francisco Gutierrez, quando aponta a necessidade da educação para construir o desenvolvimento sustentável, considerando quatro condições básicas: ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo e culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero (Gadotti, 2000). Considerando isso,

Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade geracional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. Na prática a sociedade deve se mostrar capaz de assumir novos hábitos e projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e que funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsabilmente (Boff, 2014, p. 160).

Nesse sentido, pode-se questionar se é possível colocar a Ecopedagogia em prática na sociedade atual, marcada por políticas neoliberais, pelo patriarcado e pelo sistema econômico capitalista. Dickmann (2022) afirma que é possível, a partir da

prática da utopia no sentido freiriano, denunciar a sociedade injusta, anunciando uma nova sociedade e dando testemunho disso, ou seja, divulgando essas possibilidades, promovendo movimentos contra-hegemônicos, revolucionários, agregando mais pessoas que compartilham desse olhar, em busca da construção de uma sociedade sustentável. Por isso, é necessário mudar, tendo em vista a construção da cidadania planetária, porque esta, de acordo com Gadotti (2000, p. 159), “deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas *diferenças econômicas* e a integração da *diversidade cultural* da humanidade e a eliminação das diferenças econômicas”.

“Concebendo a pedagogia como promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 64), entendendo que “Pedagogia é abrir caminhos novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 66), pois é no cotidiano que as demandas se apresentam, onde é possível construir novas formas de agir, ressignificando vivências, construindo sentido a partir da realidade. Dessa forma, a Ecopedagogia, de acordo com Grenzel e Lindino (2020, p. 251), “não preza apenas com o estabelecimento de uma relação saudável com o Meio Ambiente, mas com o que fazemos em nosso cotidiano para melhorar essa relação”.

Entende-se que, para construir o movimento ecopedagógico, na perspectiva da cidadania planetária, as chaves pedagógicas podem contribuir. Gutierrez e Prado (2013) descreveram as seguintes chaves: Faz-se caminho ao andar; Caminhar com sentido; Caminhar em atitude de aprendizagem; Caminhar em diálogo com o ambiente; No caminhar a intuição é prioritária; O caminhar como processo produtivo; Caminhar recriando o mundo e Caminhar avaliando o processo.

Assim, as práticas educativas ecopedagógicas são construídas no dia a dia, no cotidiano, atribuindo-se sentido a elas ou identificando-se as práticas que não têm sentido, ou seja, dando “sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 67). Assim, trazendo novos temas para o debate sócio-ambiental, sem perder de vista que o tripé patriarcado, modernidade e capitalismo levaram à insustentabilidade vivenciada atualmente (Dickmann, 2022).

Para isso, é fundamental caminhar em atitude de aprendizagem e em diálogo com o ambiente, ou seja, abrir-se para o novo, querer aprender, questionar a realidade

com a intencionalidade de fazer do processo educativo algo permanente, por meio do diálogo, com respeito, tolerância, promovendo a participação do outro. Entendendo que “aprender é muito mais que compreender e conceitualizar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 72).

Nepomoceno e Lindino (2019, p. 19) alertam que “além do diálogo, os sentimentos também são essenciais nesse caminhar”, por isso, a intuição é prioritária. Neste viés, é importante se considerar as emoções, a imaginação não dissociando da razão, porque tudo isso envolve o processo educativo.

Fazer o registro do processo pode contribuir para evidenciar os avanços ou dificuldades que se apresentarem, para, a partir daí, buscar melhorias. Dessa forma, usa-se uma das chaves pedagógicas “Caminhar como processo produtivo e avaliando o processo”.

Caminhar re-criando o mundo talvez seja a chave mais desafiadora nesse processo, tenho em vista que “a sociedade planetária é impensável se não conseguirmos gerar ambientes propícios a esse tipo de expressão vivencial, a qual encerra uma grande liberação de normas e controles externos” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 77).

A partir desses elementos, “a Ecopedagogia é compreendida como projeto de educação comunitária, cotidiana, solidária e democrática, que pensa os sujeitos apreendendo e atuando juntos, em comunhão” (Dickmann *et al.*, 2022), seja na educação formal, nas escolas e na não formal, na sociedade, nos diversos espaços de aprendizagem.

Além disso, a Ecologia Profunda enfatiza a compreensão de que não é possível separar o ser humano da natureza, que os seres vivos são interconectados, interdependentes. Boff (2014, p.81) afirma que:

formamos uma mesma realidade complexa, diversa e única. Foi o que testemunharam os vários astronautas, os primeiros a contemplar a Terra de fora da Terra [...] não notamos diferença entre Terra e humanidade, entre negros e brancos, democratas ou socialistas, ricos e pobres. Humanidade e Terra formamos uma única realidade esplêndida, reluzente e, ao mesmo tempo, frágil e cheia de vigor. Esta percepção não é ilusória. É radicalmente verdadeira.

Isso está associado ao conceito de planetaridade, quando se considera que “um conceito básico da planetaridade é sentir e viver o fato de que somos parte constitutiva da Terra: esse ser vivo e inteligente que nos pede relações planetárias,

dinâmicas e sinérgicas” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 16). Esse é o ponto em que a planetaridade difere-se e nega a globalização. A globalização trouxe avanços na forma de comunicação, de acesso e armazenamento de informações, porém, incentiva a competitividade, a individualidade, valoriza as leis do mercado acima dos interesses humanos. Contudo, “através dos meios de comunicação globais, da interdependência de todos com todos, está inaugurando a fase planetária, uma nova etapa de sua evolução.” (Boff, 2014, p. 83), a partir do entendimento de planetaridade.

4 CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ECOPELAGOGIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A responsabilidade do professor,
de que às vezes não nos damos conta,
é sempre grande. (Paulo Freire)

Este capítulo apresenta um resgate histórico da formação de professores/as, buscando estabelecer um paralelo com as questões relacionadas com a Educação Ambiental e com a Ecopedagogia. Em seguida, apresentam-se considerações a respeito da natureza da educação, a relação e as contribuições da Ecopedagogia nessa área. Com isso, busca-se construir relações entre a formação de professores/as e a Ecopedagogia.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ECOPELAGOGIA NA HISTÓRIA BRASILEIRA

A educação brasileira enfrenta diversos desafios, entre eles, o da formação dos professores/as. Conhecendo e analisando a história da educação brasileira e seu contexto, verifica-se que as questões que envolvem a formação dos professores/as está presente em diversos momentos e, assim, como a Educação Ambiental e a Ecopedagogia, também é influenciada pela conjuntura histórica, social e política, sendo marcada por avanços e retrocessos.

A partir de leituras realizadas, com o intuito de construir um resgate histórico, constatou-se que:

Antes da descoberta do Brasil, já existiam sistemas nativos de ensino e socialização da cultura que variavam de acordo com os mitos e modo de produção de cada tribo, capazes de transmitir um forte senso de identidade cultural. [...] A educação indígena é fortemente comunitária e não formal, baseada no consenso, na solidariedade e no senso coletivo. (Gadotti, 2000, p. 21)

Contudo, isso é silenciado por muitos pesquisadores. A história oficial do Brasil inicia, em 1500, e, com relação às temáticas em questão, observa-se que durante o período colonial, a formação de professores e as questões ambientais não eram alvo de preocupação.

No que tange às questões ambientais, esse período foi de intensa exploração dos recursos naturais, extração e venda de pau-brasil, derrubada de florestas para

exploração de monoculturas, como a de cana de açúcar, de café, associado à escravização, catequização e dizimação dos povos indígenas, inclusive das tradições e línguas.

Gadotti (2000, p. 22) afirma que “Dos colonizadores herdamos essa ideia de que a terra, a floresta é ‘mato’. Devemos desmatar, civilizar e destruir a vida que está nela. Os índios sempre foram considerados incultos e incivilizados porque vivem no mato”. Nessa época, a educação era de responsabilidade dos jesuítas, com isso tem-se os resquícios ainda, hoje, da relação de obediência à hierarquização, da dominação pela língua. Trata-se de questões que reverberam na atualidade, relativas à discriminação social e racial, preconceitos, progresso associado ao crescimento econômico e modelos europeus, patriarcado, desvalorização dos conhecimentos e saberes dos povos originários, reprodução de uma história padrão, sem questionamentos e críticas.

Quanto à formação de professores/as, de acordo com Saviani (2015a), somente uma década após a aprovação da lei das Escolas de Primeiras Letras é que as províncias “foram instituindo Escolas Normais para a formação dos professores, começando pela de Niterói, criada em 1835” (Saviani, 2015a, p. 139). Porém, essa formação preparava os docentes para atuarem no ensino primário. Assim, constata-se que se iniciou um movimento para formar profissionais professores somente após 300 anos do período colonial.

Mais tarde, buscando oferecer a formação para os professores/as que atuavam na escola secundária, foi criado, em São Paulo e no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação que tinha uma Escola de Professores e possibilitava a experimentação, demonstração e prática de ensino aos alunos, no jardim de infância, no ensino primário e secundário. Posteriormente, com a criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935), esses Institutos foram incorporados a essas Universidades, os quais, em 1939, passaram a oferecer os cursos de Pedagogia e licenciaturas destinados à formação de professores/as do ensino secundário (Saviani, 2015a). Isso representou um avanço para a educação brasileira, porém ainda estava muito aquém das necessidades.

Décadas depois, o Golpe Militar de 1964 “interrompeu a sequência das iniciativas educacionais inspiradas no ideário renovador” (Saviani, 2015a, p.142) e implicou mudanças na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692/71 modificou a denominação dos níveis de ensino,

estabeleceu habilitações específicas para o exercício do magistério e extinguiu as Escolas Normais, substituindo-as pela Habilitação Específica de Magistério, organizada em duas modalidades, uma que habilitava para trabalhar até a quarta série e outra até a sexta série do 1º grau.

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau [...]. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (Saviani, 2009, p. 147).

Foi nessa época, nos anos de 1970, que a discussão sobre as questões ambientais se evidenciou, em nível mundial. E, no Brasil, a repercussão dessa problematização levou em conta as particularidades da história e cultura, que, de acordo com Lima (2015, p. 35), “entrelaça os problemas ambientais e sociais”. Atualmente, entende-se essa relação, porém, naquela época, priorizava-se o debate das desigualdades e injustiças sociais, colocando-se a questão ambiental como algo supérfluo, no contexto brasileiro.

Sobre a formação de professores/as, alguns anos mais tarde, a atribuição dos cursos de Pedagogia passou a ser a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Saviani, 2009).

A segunda metade da década de 1980, no Brasil, foi marcada pelo fim do regime militar e, nessa época, conseguiu-se estabelecer uma relação entre as questões ambientais e sociais, “formando o que ficou conhecido como socioambientalismo” (Lima, 2015, p. 36). E, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, as questões ambientais avançam no cenário nacional, uma vez que menciona “explicitamente a importância do meio ambiente para a nação” (Ruscheinsky, 2012, p.55). Isso representou um grande avanço porque, foi um período em que se ampliaram os debates para incluir ou não a Educação Ambiental nos currículos escolares do Ensino Fundamental.

Paralelo a isso, havia a expectativa que, com o fim do regime militar, a educação e, especificamente, a formação dos professores tivessem um novo direcionamento e investimento. Porém a LDB nº 9394/96 não correspondeu ao esperado no que se refere à formação de professores, esta

sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, p. 148).

Referente à Educação Ambiental,

Na década de 1990, o debate sobre a disciplinarização da Educação Ambiental ganha um desfecho final com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que terminaram consolidando a posição do Conselho Federal de Educação de 1987 de não constituir a Educação Ambiental como disciplina específica, tendo adquirido em sua formulação final o caráter de tema transversal, apresentado pelos PCNs.

Cabe, ainda, mencionar, a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, por meio da Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999, cujo artigo 2º afirma “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999).

Além disso, há algumas décadas, os princípios de racionalidade e da produtividade passaram a influenciar a educação, incluindo a Educação Ambiental, isso se fez presente com o estreitamento dos vínculos da educação com o mercado “acelerando a participação da iniciativa privada e implicando um envolvimento cada vez maior do empresariado nas questões educacionais” (Saviani, 2015a, p. 142). Tal questão ficou mais evidente, na década de 1990, com o crescimento do Ensino Superior privado que, por um lado, ampliou o acesso da população ao Ensino Superior, mas, por outro, o perfil dos cursos passou a atender às demandas mercadológicas e, assim, a educação torna-se uma mercadoria (Mancebo, Vale e Martins, 2015).

Nessa época iniciaram-se as discussões sobre a Ecopedagogia, no entanto, de forma pontual, desvinculadas da formação de professores e sem muita notoriedade, talvez, em razão das constatações presentes no Preâmbulo da Carta da Terra, publicada em 1999, afirmando “são necessárias mudanças fundamentais nas nossas atitudes, valores e estilos de vida. A escolha é nossa: cuidar da Terra e uns aos outros, ou participar da destruição de nós mesmos e da diversidade da vida” (Gadotti, 2000, p. 203). Colocar isso em prática implica mudanças radicais para frear essa crise civilizatória que se vivencia, sendo sensato estabelecer relações com as implicações educacionais do novo olhar que a Carta da Terra estabelece para com o planeta Terra.

Sobre a formação de professores, observa-se uma “proliferação de todos os tipos de programas de graduação no ensino, a maioria com aulas à noite ou à

distância, de qualidade questionável” (Schwartzman, 2005, p. 30). Aqui, cabe ressaltar que a crítica ao ensino à distância refere-se à forma com que o Brasil e algumas instituições tratam o ensino e isso é um desafio que precisa de atenção, no sentido de não somente reproduzir informações e fornecer certificações, mas produzir conhecimento de maneira crítica, possibilitando reflexões, diálogos e construção de caminhos que levem às transformações que o planeta Terra precisa.

Nesse percurso histórico, Saviani (2009, p.148) sinaliza que “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. E Schwartzman (2005) afirma que:

O Brasil não elaborou um sistema separado para a formação do professor e a tentativa de desenvolvê-lo como parte do sistema universitário regular não funcionou muito bem. A formação do professor ficou relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de Ensino Superior e à iniciativa privada (Schwartzman, 2005, p. 31).

Assim, evidencia-se que são necessárias políticas que promovam investimento financeiro e priorizem a educação e a formação de professores/as, considerando-as como importantes agentes de transformação social e de desenvolvimento nacional, mas o se observa são políticas que nem sempre condizem com essa demanda.

Além disso, Saviani (2009) e Schwartzman (2005) asseveram que quando se trata da formação de professores/as deve-se considerar a sua relação ao comprometimento com as tarefas acadêmicas e intelectuais e às condições de trabalho, à questão salarial e à jornada de trabalho, uma vez que, se as condições de trabalho não forem apropriadas, estas interferem no interesse pelos cursos de licenciatura e também no estímulo dos professores/as em buscar formação continuada.

Paralelo a isso, de acordo com Lima (2015, p.119):

Nos últimos 30 anos, a EA conquistou uma série de espaços na estrutura governamental – legislativa, executiva e judiciária – que contribuíram decisivamente para a institucionalização e legitimação, embora os analistas concordem que esse processo não tenha sido fácil, linear nem natural. Ao contrário, deu-se sempre de modo descontínuo, precário e atrasado em relação à experiência de outros países e aos grandes marcos internacionais da EA, revelando que o tema não tem historicamente sido reconhecido como uma prioridade no âmbito governamental.

O autor também afirma que a Educação Ambiental se institucionalizou por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs), associações diversas, escolas públicas e privadas, com projetos, ações e práticas diversas visando a preservação

ambiental e até mesmo ações de compensação ambiental, divulgadas como ações benéficas, mas que são questionadas e não agregam a importância que a temática demanda no contexto atual.

Ainda se entende como um retrocesso, a forma com que a Educação Ambiental é mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vigente desde 2018. A Educação Ambiental é uma temática a ser contemplada nas “habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, e de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Brasil, 2018, p. 20). Em 2022, é publicado, pelo Ministério da Educação, o Caderno Meio Ambiente para abordar os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, os quais “não são exclusivos de um componente curricular ou de uma área de conhecimento, mas perpassam a todos, de forma transversal e integradora” (Brasil, 2022, p. 8). Este caderno apresenta orientações básicas para desenvolver a temática Meio Ambiente: Educação Ambiental e Educação para o consumo. Apresenta uma metodologia inovadora para cada nível de ensino, baseada em quatro pilares: “Problematização da realidade e das situações de aprendizagem; Superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica; Integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas; Promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva” (Brasil, 2022, p. 20).

O Quadro 2 apresenta as estratégias básicas sugeridas pelo Caderno Meio Ambiente: para o planejamento das atividades na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Quadro 2 - Estratégias Básicas para o Planejamento das Atividades

Macroárea	Meio Ambiente
Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)	Educação Ambiental e Educação para o Consumo
Educação Infantil	
Criar condições objetivas para a criança ter a oportunidade de desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão (p. ex., arte com folhas de árvores, estruturação de uma caixa de areia ou de um mural de pintura livre);	

Desenvolvimento de peças criativas utilizando a Educomunicação, com ênfase no audiovisual;
Estimular o consumo consciente ao propor atividades que envolvam a reutilização e a troca de brinquedos, o desperdício de alimentos, o reaproveitamento da água;
Estimular o desenvolvimento de trabalhos com arte-Educação Ambiental;
Estímulo à imaginação, desenvolvimento de valores e valorização do meio ambiente por meio da leitura e interpretação de histórias relacionadas ao meio ambiente, à fauna e flora;
Experienciar atividades relacionadas à alimentação saudável e consciente no entorno de uma horta pedagógica – tanto no período de cultivo quanto de colheita;
Experienciar o manuseio de recursos tecnológicos e midiáticos;
Organizar e instituir espaços que permitam novas formas de sociabilidade, garantindo a diversidade e a inclusão (Deck Cultural, o cultivo de um jardim, a construção de uma fonte ou de um lago);
Promover a interação com outras crianças por meio de atividades lúdicas como o piquenique coletivo e a corrida do saco, entre outras inúmeras possibilidades;
Promover brincadeiras que estimulem a percepção e a sensibilidade (Trilha da Vida, Jardim dos Cheiros, Caminho Sensorial);
Promover vivências intergeracionais;
Promover vivências com elementos da natureza: terra, fogo, água e ar;
Promover, por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, o despertar da criança para a importância dos recursos naturais para a nossa vida e para a vida das outras formas de vida (construção de observatórios do bioma que se situem no entorno da escola (mangues, arroios, rios, matas; programar passeios coletivos em ambientes livres: bosque, linha de praia, dunas, áreas gramadas...)
Ensino Fundamental
Criar Laboratórios ou Núcleos para o desenvolvimento da criatividade;
Desenvolver oportunidades de sensibilização para o tema da produção e do consumo consciente e sustentável;
Estimular a constituição de redes de conexões no âmbito local, regional, nacional e internacional;

Estimular o mapeamento de problemas socioambientais locais e construção de estratégias de equacionamento;
Estimular as produções educacionais;
Fomentar atividades e vivências que busquem fortalecer e consolidar os vínculos de família, de amizade, de companheirismo, os laços de solidariedade humana, da tolerância e do respeito recíproco;
Fomentar iniciativas pedagógicas inovadoras;
Fomentar práticas multi, inter e transdisciplinares;
Incentivar a utilização de jogos dinâmicos e vivências grupais na construção de conhecimento;
Incentivar as inserções protagonistas no contexto escolar;
Incentivar o uso da internet e das redes sociais para ampliar o acesso a informações e para produção de conhecimentos;
Incentivar trabalhos coletivos;
Promover ações e iniciativas combinadas e articuladas com diferentes segmentos comunitários;
Propor a criação de materiais didáticos próprios;
Propor atividades que viabilizem tornar o lugar onde se vive em espaço de aprendizado: conhecer o ambiente natural e social, o sistema político e econômico, compreender as artes e a cultura do lugar;
Proporcionar espaços com vista à sociabilização e, portanto, ao aprendizado mútuo.
Ensino Médio
Criar condições objetivas para trabalhar com os seguintes conceitos: redução do risco de desastres socioambientais; mitigação; adaptação e resiliência;
Desenvolver estratégias para assumir o papel de mediador de conflitos; o Incentivar a produção de peças educacionais;
Desenvolver estratégias para que o discente seja capaz de mapear e compreender problemas socioambientais que estão no seu entorno, e que seja capaz igualmente de assumir postura ativa para solucioná-los;
Desenvolver sentimento de integrar uma comunidade planetária;
Desenvolver estratégias para que os alunos sejam capazes de entender e dimensionar os impactos da mudança climática na vida cotidiana;

Estimular a adoção de padrões de vida sustentáveis em todas as suas dimensões;
Estimular a criação ou participação em observatórios de demandas sociais ou de conflitos socioambientais;
Estimular de forma permanente e continuada o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos, atitudes e valores necessários para enfrentar os desafios socioambientais do século XXI;
Estimular o desenvolvimento da autonomia intelectual, desenvolvendo as condições necessárias para que aprenda permanentemente, ao longo da vida;
Estimular o envolvimento em pesquisa-ação participante como forma de produção de conhecimento e compreensão dos problemas locais, regionais, nacionais e globais;
Estimular o uso das redes sociais para estabelecimento de redes de conectividade relacionadas a temas de interesse pessoal, profissional e afinidades, para fins de participação em movimentos sociais;
Exercitar a construção de consensos;
Fomentar a criação de materiais didáticos próprios e vinculados às particularidades do lugar onde vive;
Fomentar o exercício pleno da cidadania no processo de construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável;
Fomentar práticas pedagógicas que visem o ensino pela pesquisa, pelo desenvolvimento de projetos e por meio da resolução de problemas;
Fomentar relações sociais solidárias e cooperativas;
Fomentar, por meio de diferentes estratégias e linguagens, o desenvolvimento da inventividade, da criatividade e da inovação;
Incentivar a formação e/ou participação em coletivos de juventude;
Incentivar o hábito do diálogo por meio de Rodas de debates.

Elaborado pela autora, com base em Brasil (2022).

Essas sugestões podem ser exploradas e tornarem-se práticas ecopedagógicas. Com esse propósito é oportuno fomentar a discussão sobre a Ecopedagogia na formação de professores como uma possibilidade de se entender que “a educação deve ser tão ampla quanto a vida” (Gadotti, 2000, p. 42) e que “a vida é aprendizagem e a aprendizagem é vida” (Gadotti, 2000, p. 48). Para isso, não

será necessário apresentar uma nova teoria, mas “a partir da escola e da pedagogia que temos, dialeticamente, construir outras possibilidades, sem aniquilar as presentes. O futuro não é o aniquilamento do passado, mas a sua superação” (Gadotti, 2000, p. 48).

4.2 NATUREZA DA EDUCAÇÃO E ECOPEDAGOGIA

Partindo da compreensão que os seres humanos se diferenciam dos demais seres vivos em razão de sua capacidade de aprender, de produzir a sua existência e atender às suas necessidades de sobrevivência por meio do trabalho, no processo de transformação da natureza, associado com a linguagem, criando a cultura, que

é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (Moran, 2011, p. 50-51).

Ainda, para Dickmann e Carneiro (2021, p. 109), a cultura é a ação-reflexão-ação humana sobre o cotidiano, sobre o contexto em que se vive. Assim, é por meio da educação que a cultura será transmitida entre os seres humanos, ou seja,

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado, concomitantemente, descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2015b, p. 287).

Isso porque a educação é “uma exigência de e para o processo de trabalho” (Saviani, 2015b, p.286). Em vista disso, o autor salienta que:

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material. Esta é a esfera do “trabalho material”. Entretanto, considerando que o trabalho é uma atividade guiada por finalidades, no processo de produção o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação. Abre-se, então, a perspectiva de uma outra categoria de produção representada pela esfera do “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção do saber (Saviani, 2019, p. 99).

Sobre o trabalho não material, isto é, a produção do saber, Saviani (2019) cita Marx na distinção de duas modalidades deste trabalho, uma modalidade é a que o produto e a produção podem ser separados, citando como exemplo, a produção de livros ou obras de arte. E a modalidade em que não se pode separar o produto da produção, no caso, a atividade docente, “ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida

ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (Saviani, 2019, p. 99).

Além disso, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2015b, p. 287). Assim, a educação não pode ser tratada como mercadoria, porém, há algum tempo o setor empresarial tem influenciado a educação, seja com a venda de material didático, avaliação e formação de professores, tanto para instituições de ensino privadas como para as públicas. Isso é o resultado da influência da globalização e do capitalismo na educação. (Oliveira, 2009).

Nesse contexto, a Ecopedagogia com a possibilidade de pensar as questões globais a partir da planetariedade e não da globalização e com crítica ao capitalismo, à modernidade e ao patriarcado dentre outras, podem contribuir nessas discussões.

Tendo em vista o sistema econômico capitalista baseia-se na acumulação de riquezas, na geração de lucros, valorizando os resultados, gerando cada vez mais desigualdade social e econômica, preza pela individualidade e concorrência, em detrimento da coletividade e da cooperação, sendo que esses valores estão cada vez mais presentes na sociedade, na cultura, na política, na educação. Nesse cenário apresentar novos olhares, pensar outras possibilidades é um desafio e “mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca de uma visão mais global do mundo” (Gadotti, 2000, p. 39) e isso é um processo educativo.

Nesse contexto, a Ecopedagogia contribui porque “ela é uma pedagogia para a **promoção da aprendizagem** do *sentido das coisas a partir da vida cotidiana*. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando o caminho” (Gadotti, 2000, p. 79-80). O processo educativo, que visa entre outras situações a *cidadania* ambiental, deve problematizar as situações cotidianas com o objetivo de construir novos caminhos, novos entendimentos, questionando o que é apresentado como verdade absoluta, como única possibilidade, ressignificando e buscando alternativas, baseado numa “relação democrática e solidária” (Gadotti, 2000, p. 80).

Além do capitalismo, a Ecopedagogia possibilita a crítica ao patriarcado e à modernidade, temáticas que também merecem atenção. Com relação ao patriarcado Capra (2006a, p. 29) afirma que:

a civilização ocidental e suas precursoras, assim como a grande maioria das outras culturas, basearam-se em sistemas filosóficos, sociais e políticos 'em que homens – pela força, pressão direta, ou através do ritual, da tradição, lei e linguagem, costumes, etiqueta, educação e divisão do trabalho – determinam que papel as mulheres devem ou não desempenhar'.

A partir disso, pode-se justificar muitos comportamentos machistas que a sociedade naturaliza e legitima-se a superioridade de alguns sobre outros, que vem sendo construídos e reafirmados desde o período colonial, no Brasil. Contudo, questionar e refletir sobre essa condição possibilita construir uma relação diferente e, além disso, apoiar os movimentos feministas e similares, com objetivo de garantir os direitos de igualdade, de inclusão, de respeito à diversidade e singularidade inerente aos indivíduos. Essas atitudes podem reverberar em melhores relações sociais, econômicas, ambientais, possibilitando uma relação mais harmônica, uma vez que “a exploração da natureza tem andado de mãos dadas com a das mulheres, que têm sido identificadas com a natureza ao longo dos tempos” (Capra, 2006a, p. 39).

Relativo à modernidade, Capra (2013, p. 35) afirma que “o nascimento da ciência moderna foi precedido e acompanhado por um desenvolvimento do pensamento filosófico que deu origem a uma formulação extrema do dualismo espírito/matéria.” O modelo cartesiano influencia a visão de mundo, de valores, da cultura, de fazer ciência e do pensamento ocidental. Assim, “a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção de mundo como se ele fosse uma máquina” (Capra, 2006a, p. 51).

Separou-se capital do trabalho, trabalho do lazer, pessoa da natureza, homem da mulher, corpo do espírito, sexo da ternura, eficiência da poesia, admiração da organização, Deus do mundo. E um dos polos passou a dominar o outro. Assim surgiu o antropocentrismo, o capitalismo, o materialismo, o patriarcalismo, o machismo, o performanismo [...] E o pior aconteceu: o ser humano se isolou da natureza, quebrou os laços de pertença à comunidade de vida (Boff, 2015, p. 142-143).

Contudo, a Ecopedagogia traz a possibilidade de se buscar uma reconexão do ser humano com o Planeta, entendendo-o como um ser vivo, que tem limites e precisa de atenção. Com isso, visualiza-se um grande desafio e a necessidade de mudança, haja vista que “transformações culturais dessa magnitude e profundidade não podem ser evitadas. Não devem ser detidas, mas, pelo contrário, bem recebidas, pois são a única saída para que se evitem a angústia, o colapso e a mumificação” (Capra, 2006a, p. 32). Dessa forma, tem-se um longo caminho a ser construído, sendo que a soma de pequenas ações cotidianas pode contribuir.

Nesta acepção,

A Ecopedagogia pretende desenvolver um **novo olhar** sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que “pensa a prática” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento (Gadotti, 2000, p. 82).

Neste contexto considera-se que o professor/educador pode trabalhar com seus educandos/as para desenvolver a percepção, a reflexão e a criticidade sobre ações que são ou podem ser praticadas no cotidiano, que o foco seja o cuidado com a vida e a *cuidadania* planetária, entendendo-se que, para isso, é necessário que as ações sejam de conscientização e que “a consciência não é um produto final do processo educativo crítico, mas uma trajetória que se faz existencialmente. É a ação-reflexão-ação (*práxis* dialógica) sobre o mundo em que se inserem os sujeitos” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 102). É preciso ter presente sempre a ideia de incompletude, de inacabamento e, por isso, da possibilidade de mudança, de pensar e agir diferente visando resultados diferentes.

Sobre isso, Pereira e Dickmann (2022, p. 11) entendem “que o papel do educador na sociedade é proporcionar condições para que os educando possam desenvolver autonomia para materialização de sua vida no planeta” (Dickmann e Pereira, 2022, p.11). Isso é complexo, demanda visão holística, de interdependência, além de que, Gadotti (2000, p. 86) alerta sobre “não aprendemos a amar a Terra lendo livros sobre isso, nem livros de ecologia integral. A experiência própria é o que conta”.

Isso está relacionado à afirmação de Gutierrez e Prado (2013, p. 102) “a vida cotidiana é o espaço privilegiado de aprendizagem”. Dessa forma, é, pois, possível ensinar e aprender

sempre e em todo lugar [...] na medida em que abrimos espaços:

- de confiança como atitude básica de relação;
- de aceitação mútua como o jogo essencial das relações;
- de harmonia comigo mesmo como condição para ser harmônico com os outros;
- de autorrealização pela própria aceitação e pela aceitação dos outros;
- de construção criativa pela ruptura das aparências e pela autenticidade em tudo o que fazamos;
- que preencham os vazios existenciais, que, mais que econômicos, são de natureza espiritual;
- que permitam encontrar sentido e congruência a cada instante da nossa existência (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 102-103).

De acordo com os autores, essas são algumas possibilidades que o/a professor/educador/a e os/as alunos/as e até a sociedade, de modo geral, têm de

praticar ações ecopedagógicas, em sua atuação pessoal e profissional. Percebe-se que não são ações lineares, nem mecânicas, são complexas, desafiadoras e exigem um repensar, refletir, ressignificar, atribuir um sentido, porque se não faz sentido, não se aprende para, então, ter atitudes de mudança. É importante destacar outro ponto fundamental ressaltado por Gadotti (2000, p. 20):

Desejamos que seja uma pedagogia cheia de esperança, onde afloram os **valores humanos fundamentais**: a amizade, o respeito, a honestidade, a admiração, a ternura, a emoção, a solidariedade, a aproximação entre o simples e o complexo, a atenção, a leveza, o carinho, o desejo e o amor.

Assim, evidencia-se a necessidade de se dialogar sobre essas temáticas, na formação de professores e nos mais diversos espaços, problematizando-se a visão antropocêntrica, cartesiana, a fim de construir possibilidades de ação considerando-se os aprendizados que ocorrem no processo, buscando problematizar e ressignificar o que se tinha como verdade absoluta. Pois, a “Ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade” (Gadotti, 2000, p. 93).

5 CONSTRUINDO PRÁTICAS ECOPEDAGÓGICAS NA AÇÃO DOCENTE

Nossos melhores pensamentos e ações surgirão da integração do conhecimento com amor e compaixão.
(Carta da Terra)

Este capítulo apresenta o resultado da parte empírica da pesquisa, cujo objetivo consiste em identificar práticas educativas ecopedagógicas, no fazer docente de professores/as que atuam no curso de Pedagogia da Faculdade FAMA, bem como promover diálogos sobre Ecopedagogia com estes/as professores/as.

Na semana que antecedeu a realização da atividade para coleta dos dados empíricos, houve uma reunião de colegiado, em que a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e convidou todos/as os/as professores/as do colegiado para participarem.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi denominada “Círculo Ecopedagógico”, tendo por base o círculo de cultura freiriano, conforme apresentado no capítulo de Metodologia desta dissertação. Para a atividade foram convidados/as 12 docentes e participaram 5. A condução do trabalho foi realizada de maneira híbrida, ou seja, dois docentes participaram presencialmente e outros/as três docentes participaram de maneira síncrona, via plataforma *Google Meet*. Os/as demais docentes informaram que não tinham disponibilidade para participar na data agendada pela pesquisadora. Para garantir o sigilo, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), os/as participantes serão identificados/as nesta pesquisa como Docente com os números de 1 a 5.

Pontua-se que as falas do docente 5 não foram citadas na análise, pois suas considerações foram referentes à sua atuação no curso de Administração e não no curso de Pedagogia, foco desta pesquisa.

Justifica-se a escolha pela identificação dos/as participantes da pesquisa como docente porque, como já fora mencionado, a Ecopedagogia propõe uma crítica ao patriarcado e, quando se trata da questão linguística, existe a tendência e até o costume de se generalizar, utilizando-se termos masculinos.

Quanto à formação acadêmica e a atuação docente, os/as participantes da pesquisa são:

Quadro 3 - Participantes do Círculo Ecopedagógico

Identificação na pesquisa	Formação acadêmica	Atuação docente
Docente 1	Graduação em Ciências Biológicas; Mestrado e Doutorado em Ecologia	Ensino Superior desde 2021
Docente 2	Graduação em Pedagogia e Letras; Mestrado e Doutorado em Educação.	Anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2006 e no Ensino Superior desde 2017
Docente 3	Graduação em Educação Física e Pedagogia; Mestrado em Dança e Doutorado em Educação	Atuou na educação básica por 7 anos e atua no Ensino Superior desde 2017
Docente 4	Graduação em Filosofia; Mestrado em Educação, cursando Doutorado em Filosofia	Atuou na educação básica por 14 anos e desde 2017 atua no Ensino Superior
Docente 5	Graduação em Administração e Letras; Especialista em Gestão de Pessoas	Atua na educação básica desde 2017 e iniciou a atuação no Ensino Superior em 2023

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Com o objetivo de analisar os dados empíricos obtidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Para a autora, o material a ser analisado deve ser codificado, ou seja,

a codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer ao analista acerca das características do texto (Bardin, 1977, p. 103).

Dessa forma, foram estabelecidas as seguintes categorias: Educação Ambiental, Ecopedagogia e Formação de Professores/as. Essas categorias desdobraram-se em Unidades de Contexto e Unidades de Registro, elencadas de acordo com as etapas indicadas por Bardin (1977) para realizar a análise de conteúdo e descritas no capítulo referente ao método e à metodologia desta pesquisa.

Para identificar as unidades de registro utilizou-se o recorte, a partir do tema que tratado: definição de Educação Ambiental; ações de Educação Ambiental;

marco/evento histórico de Educação Ambiental, em Clevelândia; Dimensão social, local, econômica e regional; fundamentos da Ecopedagogia; ensino/sala de aula; práticas ecopedagógicas; prática não ecopedagógica e a Ecopedagogia na sala de aula; buscando identificar o sentido do que foi comunicado pelo/a participante. “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Bardin, 1977, p. 106).

Quanto às unidades de contexto, pode-se afirmar que elas contribuem para se compreender as unidades de registro, uma vez que

a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro (Bardin, 1977, p. 107).

No Quadro 4, apresenta-se as categorias, seguidas pelas unidades de contexto e unidades de registro identificadas, a partir da Análise de Conteúdo realizada no texto resultante da transcrição das falas dos/as participantes do Círculo Ecopedagógico.

Quadro 4 - Categorias de Análise

Categorias	Unidade de contexto	Unidades de registro
Educação Ambiental	Definição de Educação Ambiental	Conceito Processual
		Conscientização, sensibilização ecológica e relação homem com a natureza
		Ferramenta imprescindível
		Relação humano/humano – humano/natureza
		Reconexão do ser humano com o meio ambiente
		Socioambiental
	Marco/Evento histórico de Educação Ambiental, em Clevelândia	Unidades de Conservação Ambiental e Criação da FAMA
		ICMS Ecológico
		Saneamento básico e coleta de materiais recicláveis (empresa)
		Uso e manejo do pinhão da araucária
		Reserva Indígena Alto Pinhal
	Ações de Educação Ambiental	Práxis
Atividade extensionista da FAMA		
Ecopedagogia	Dimensão social, local e regional	Pesquisa

	Dimensão social	Ensino
	Dimensão social, econômica e local	Visita técnica/guiada nas Unidades de Conservação Ambiental
	Dimensão social, econômica e regional	Atividades extensionistas, com estagiários/as municipais
	Fundamentos da Ecopedagogia	Reconexão do ser humano com o meio ambiente por meio da educação, ressignificando a educação, buscando unir o ser humano e a sua realidade ambiental
		Afinidade com os movimentos sociais
		<i>Cidadania</i> planetária
		Amplitude do termo
		Questionamento de novo paradigma
Formação de professores/as	Ensino/Sala de aula	Interculturalidades
	Práticas Ecopedagógicas	É processo e tentativa
		Pequenas ações/microrrevoluções
	Prática não ecopedagógicas	Heurística do temor
	A Ecopedagogia na sala de aula	Lutas sociais
		Em processo de aprendizagem
		Desconstrução
		Diversidade e singularidade em sala de aula
	<i>Cidadania</i> e Ecopedagogia	

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Na sequência, apresenta-se a análise de cada categoria.

5.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DEFINIÇÃO, HISTÓRICO E AÇÕES

Na categoria Educação Ambiental buscou-se compreender o que os/as docentes entendem e o que eles/as consideram marcos ou eventos históricos relacionados à Educação Ambiental no município de Clevelândia-PR, uma vez que o curso de Pedagogia, em que os/as participantes atuam, “faz parte de uma instituição preocupada com a preservação do meio ambiente” (FAMA, 2022, p. 6). O curso oferece uma matriz curricular ambientalizada, primando pela “implantação de processos formativos que contemplem a Educação Ambiental” (FAMA, 2022, p. 16),

além disso, “todas as temáticas desenvolvidas no TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] deverão estar relacionadas à Educação Ambiental” (FAMA, 2022, p. 36).

Justifica-se que, embora o objetivo da pesquisa seja evidenciar contribuições da Ecopedagogia e não da Educação Ambiental, na formação de professores, é um grande desafio tratar de Ecopedagogia sem mencionar a Educação Ambiental, uma vez que se pode afirmar que a Ecopedagogia incorpora e amplia, torna mais complexa a Educação Ambiental. Desse modo, parte-se desta, amplia-se e incorpora-se outros elementos, problematizações e se tem a Ecopedagogia, porque “mesmo nascendo da ecologia, a Ecopedagogia deverá percorrer um caminho próprio, não ficando restrita ao movimento ambiental” (Gadotti, 2000, p. 97).

Ainda, de acordo com Gadotti (2000, p. 177),

Não se pode dizer que a ecopedagogia representa já uma tendência concreta e notável na prática da educação brasileira. Se ela já tivesse suas categorias definidas e elaboradas, ela estaria totalmente equivocada, pois uma perspectiva pedagógica não pode nascer de um discurso elaborado por especialistas. Ao contrário, o discurso pedagógico elaborado é que nasce de uma prática concreta, testada e comprovada. Assim, o que podemos fazer no momento é apenas apontar algumas pistas, algumas **experiências**, realizadas ou em andamento, que indicam uma certa direção a seguir. E esperar que os pesquisadores atentem para essa realidade, investiguem-na, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborar sua teoria.

Entende-se que esta pesquisa atém-se a investigar a Ecopedagogia, suas contribuições na formação de professores a fim de se compreender essa relação e indicar possibilidades, direcionamentos e/ou apontar questionamentos, necessidade de maior aprofundamento e estudo sobre as temáticas, ampliando-se o campo e as discussões.

Considerando isso, no Quadro 5, apresenta-se a síntese dos elementos que constituem a categoria Educação Ambiental.

Quadro 5 - Síntese da Categoria de Análise: Educação Ambiental

Categoria	Unidade de contexto	Unidades de registro
Educação Ambiental	Definição de Educação Ambiental	Conceito Processual
		Conscientização, sensibilização ecológica e relação ser humano com a natureza
		Ferramenta imprescindível
		Relação ser humano/ser humano – ser humano/natureza
		Reconexão do ser humano com o meio ambiente
		Socioambiental

	Marco/Evento histórico em Clevelândia, de Educação Ambiental	Unidades de Conservação Ambiental e Criação da FAMA
		ICMS Ecológico
		Saneamento básico e coleta de materiais recicláveis (empresa)
		Uso e manejo do pinhão da araucária
		Reserva Indígena Alto Pinhal
	Ações de Educação Ambiental	Práxis
		Atividade extensionista da FAMA

Fonte: Elaboração da autora (2023).

5.1.1 Conceito de Educação Ambiental

Sobre o conceito de Educação Ambiental, o/a Docente 1 afirma: *“Eu vejo a Educação Ambiental com uma ferramenta imprescindível a qual eu tento fazer com que as pessoas sintam-se parte do meio, sem essa percepção provavelmente as pessoas não vão estar preocupadas com o meio ambiente.”* Sobre isso, Sauv  (2005b, p. 317) assevera que *“a Educa o Ambiental n o  , portanto, uma ‘forma’ de educa o (uma ‘educa o para...’) entre in meras outras; n o   simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolu o de problemas ou de gest o do meio ambiente”*, entende-se que isso pode tornar a Educa o Ambiental muito limitada e simplista, deixando-se de considerar os avan os conquistados ao longo dos anos, em que houve a amplia o do campo, das rela oes e das  reas que envolvem a quest o ambiental.

J  o/a Docente 2 afirma que,

(...) olhando para esse vi s educacional que n s atuamos, eu compreendo como sendo um eixo fundamental. Pensando o meio ambiente n o no sentido s  das quest es ambientais, mas dessas quest es que t m s o relacionadas ao ser humano, as rela oes com o ser humano, de cuidado, de respeito, de compreens o, de toler ncia.   num sentido que perpassa as quest es somente do ambiente, do meio ambiente enquanto a natureza (Docente 2).

Nessa defini o pode-se perceber um entendimento mais amplo e abrangente, al m de considerar a rela o do ser humano com as quest es de natureza ambiental, considera a rela o entre as pessoas, uma vez que essas contribuem ou n o para um ambiente harm nico.

Nesse sentido, o/a Docente 3 considera que *“n o   um conceito pronto,   um conceito em constru o. Eu penso que estamos aprendendo a fazer Educa o*

Ambiental fazendo. É processual.” Isso está de acordo com Loureiro (2019, p. 48), ao pontuar que na Educação Ambiental “não há ‘receita de bolo’. Não há modelo pronto a ser copiado e aplicado”.

O/a Docente 3, ainda, complementa que

(...) a partir das experiências especialmente as extensionistas, a Educação Ambiental é a busca de conscientização e sensibilização ecológica, aproximando a relação do homem com a natureza, com os espaços que a gente ocupa. Não apenas a natureza, mas todos os espaços, todo o meio ambiente que estamos inseridos. É uma busca por uma relação respeitosa, uma relação dialógica, uma relação horizontalizada desse processo. E conscientização eu falo no sentido de ter um engajamento histórico, aí trazendo Paulo Freire, para que, a partir desse engajamento, a gente consiga alcançar uma consciência crítica da história, pensando todos os processos de degradação ambiental a longo prazo. E a partir dessa consciência crítica da história, é que a gente pode criar revoluções, pode fazer com que haja modificação ou transformação do espaço que estamos inseridos, buscando essa Educação Ambiental (Docente 3).

A fala remete a Freire (2022) quando este afirma que, para todo e qualquer tipo de aprendizado, é necessária a conscientização, contudo “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica” (Freire, 1979, p.15). Dessa forma, não se tem modelos prontos e, sim, processos de construção, que constituem e reconstituem os sujeitos, os educadores, as ações e o mundo num processo dialético, porque

a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. [...] a conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante a qual a realidade transformada mostra um novo perfil (Freire, 1979, p. 16).

O/a Docente 4 considera a necessidade de reconexão do ser humano com o meio ambiente, afirmando que seus estudos a respeito da Educação Ambiental foram a partir do

início do meu mestrado. Eu não tinha uma concepção do que era educação ligado ao meio ambiente. E por conta do trabalho que a gente começou a fazer aqui na FAMA, eu percebi a Educação Ambiental como uma reconexão do ser humano com meio ambiente, [...] o ser humano se desconectou, intelectualmente do ambiente em que ele vive. [...] Nós criamos um segundo e até um terceiro ambiente, que é o virtual. O ambiente natural como o primeiro; o segundo ambiente, um criado físico, mas agora nós estamos criando um terceiro ambiente que é o virtual, que nos coloca bem longe daquele ambiente original. Então eu acho que a educação é tirar o ser humano desse terceiro ambiente criado e recolocar ele, reconectar com aquele primeiro. Penso até, não no sentido de fazer voltar a viver nas origens, mas ter uma consciência de que precisamos preservar, porque nós somos frutos daquele primeiro ambiente, uma reconexão até como possibilidade de vida futura do ser humano nesse planeta. [...] sempre voltando para a ideia do socioambiental. O ser humano que se preocupa em viver bem com o meio ambiente, mas a relação com as outras pessoas (Docente 4).

Sobre isso, Boff (2015, p. 143) alerta que

o ser humano se isolou da natureza, quebrou os laços de pertença à comunidade de vida, esquecido da teia das interdependências e da sinergia de todos os elementos naturais”, por influência da forma que a sociedade moderna vem se organizando há algum tempo. Na sociedade “neoliberal-capitalista a centralidade é posta na propriedade privada e na supervalorização do indivíduo (Boff, 2015, p. 141).

Dessa forma, é fundamental estabelecer essas relações para entender como se deu esse processo e buscar caminhos para essa reconexão.

A partir dessas falas, evidenciam-se diferenças e aproximações no entendimento dos/as docentes a respeito da Educação Ambiental, o que se justifica pela complexidade e amplitude que envolve o campo da Educação Ambiental, associado às diferentes formações acadêmicas e experiências de atuação docente ou como pesquisadoras nessa área. Em vista disso, os diálogos e os momentos de formação continuada são importantes porque permitem o aprendizado coletivo, a ressignificação, a construção e a reconstrução dos conceitos.

5.1.2 Aspectos históricos da Educação Ambiental em Clevelândia-PR

Em relação à história da Educação Ambiental, Reigota (2017, p.21) afirma que,

Fazer um levantamento com e na comunidade com os alunos e as alunas sobre quais foram as pessoas e os eventos que marcaram o surgimento da Educação Ambiental é uma forma de ampliar o conhecimento em relação ao surgimento dessa proposta educativa na comunidade e no mundo, e se distanciar de uma história oficial engessada e definitiva.

Dessa forma, os/as docentes foram questionados/as sobre o que identificam como eventos ou marcos históricos da Educação Ambiental, na cidade de Clevelândia-PR.

O/a Docente 3 considera “que a transformação das Unidades de Conservação Ambiental, sejam um evento ou um marco histórico para pensar a Educação Ambiental em Clevelândia. E a partir disso a criação da FAMA. [...] Eu acredito que isso seja realmente significativo para o contexto local.”

O/a Docente 1 confirma isso, acrescentando que:

[...] a vinculação ao mecanismo do ICMS ecológico e o repasse à FAMA da responsabilidade de gestão dos parques, apesar de não se considerar histórico, eu vejo como um marco, é algo bastante significativo. No ano passado também tem uma lei nova que obrigatoriamente daria à FAMA, a

responsabilidade de gestão total dos recursos, só que não é aplicada. Também é um marco, a lei foi homologada pela prefeita. Eu acho que isso também dá uma autonomia ainda maior para a instituição. Espero que entre em prática. [...] Também tem o plano futuro do saneamento básico, que está sendo elaborado, penso que vai ser um marco. Além das licitações com a empresa de coleta de lixo orgânico e reciclável, que é algo que não tinha. Então, é um pequeno passo, mas não deixa de ser importante (Docente 1).

A respeito dessas falas, realizou-se a busca nos arquivos da legislação municipal e identificou-se que, em 2014, foram publicadas duas leis autorizando o executivo municipal a adquirir duas áreas de terra rural para a criação do Parque Ambiental Municipal Natural Mozart Rocha Loures (Lei nº 2495/2014) e do Parque Ambiental Municipal Natural Antonio Sansão Pacheco (Lei nº 2513/2014), já vinculando o pagamento com o recebimento do ICMS Ecológico. Posteriormente, em 2016, foi criado o Parque Ambiental Municipal Natural Tamarino de Ávila e Silva (Lei nº 2564/2016) em uma área utilizada como aterro sanitário que, no momento, está sendo recuperada, de acordo com o plano de manejo.

Como citado pelos/as docentes, apresenta-se também a criação da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, por meio da Lei Municipal nº 2542/2015. A instituição foi credenciada no sistema estadual de ensino pelo Decreto estadual nº 3755/2016, oferecendo três cursos de graduação, sendo mantida com recursos livres, oriundos do ICMS Ecológico, proveniente dos Parques Ambientais Municipais. Sendo assim, a criação dos Parques Ambientais Naturais, vinculados à FAMA, podem ser considerados marcos históricos para a cidade, destacando-se a intencionalidade de se investir os recursos oriundos do ICMS Ecológico na educação. Entende-se, pois, que se trata de uma forma de se buscar melhorias para a cidade, embora as evidências desse investimento possam ser observadas somente a médio e longo prazo.

Citou-se também como evento histórico a coleta de lixo orgânico e materiais recicláveis, sendo que, em 2010, houve a publicação da Lei Municipal nº 2325/2010, instituindo-se a obrigatoriedade da separação do lixo orgânico e dos materiais recicláveis. No entanto, o município de Clevelândia firmou contrato com a empresa CETRIC – Central de Tratamento de Resíduos Sólidos Ins e Coms de Chapecó Ltda, para prestação de serviços de coleta dos materiais recicláveis e orgânicos, por meio do Contrato nº 54/2019, somente em 2019. Ressalta-se que, além da empresa que faz a coleta dos materiais recicláveis e destina para a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis de Clevelândia realizarem o processo de separação e venda dos

materiais, diversos coletores autônomos, individualmente, fazem a coleta, separação e venda desses materiais.

O/a Docente 3 considera a importância de relatar a conquista do espaço territorial onde a Aldeia Indígena Alto Pinhal de Clevelândia está instalada, como um marco histórico para a Educação Ambiental do nosso município, uma vez que, segundo seu relato:

A reserva indígena Alto Pinhal não tinha um território aqui em Clevelândia, estavam acampados no trevo. E só em 2008 que eles conseguiram que aquele território fosse delimitado como território indígena. Eu considero que isso foi um marco histórico de um processo que ainda é muito recente. E de processos de exclusão de povos que tem uma relação com o meio ambiente e com a Educação Ambiental, que é extremamente aproximada e que é intrínseca. [...] é necessário falar isso porque se não a gente inviabiliza mais uma vez esses povos (Docente 3).

A respeito desta afirmação, localizou-se no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Nitotu, informações históricas sobre como ocorreu esse processo. O documento expõe que, “Segundo relato do indígena Altemiro Alves de Oliveira, a comunidade indígena vivia nas margens da rodovia há muitos anos. Eram desprovidos de atendimento médico, alimentar e sanitário” (PPP, 2022, p.2), e, no início de 2007, ocupava um terreno de 4,5 alqueires, na época de propriedade do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal, órgão que deu origem ao IBAMA. Então, “o Ministério Público Federal requereu a disposição do terreno em favor da FUNAI, com intuito de atender a comunidade indígena ali instalada” (PPP, 2022, p. 2). O trâmite legal para a transferência da área para a FUNAI foi finalizado em dezembro de 2007, concedendo a área em questão para a Aldeia Indígena Alto Pinhal. A partir disso, essa comunidade passou a ter acesso à assistência sanitária, de saúde, de habitação mais apropriada e conquistaram a criação da escola na aldeia.

Entende-se que é importante registrar essa conquista da população indígena, presente na cidade de Clevelândia-PR. Sobre essa questão, sugere-se também a possibilidade de se estabelecer parcerias, buscando aprender com e sobre os saberes tradicionais, além de se valorizar a identidade cultural indígena.

O/a Docente 4 relaciona a árvore Araucária como possibilidade de ser ou tornar-se um marco de Educação Ambiental para a cidade de Clevelândia-PR, uma vez que,

Nós temos nos parques uma população de Araucária. A Araucária é um *ehtos* mesmo, é uma forma de viver que se cria em torno da Araucária. [...] Até por ela ser uma árvore que é endêmica. É de uma certa altura, é de uma certa região. E aqui, em Clevelândia nós temos a vizinhança com Mangueirinha,

que tem uma das maiores reservas de Araucária. Ela pode ser considerada planetária (Docente 4).

O/a Docente 1 complementa que:

eu não sei se tem uma legislação ou algo em Clevelândia, que seja um marco ou um evento que valorize a espécie Araucária e todo o aspecto biocultural que está por trás dela. A espécie em si, ela moldou toda a paisagem que a gente vive no sul, por causa, desde a época do uso e manejo dos indígenas, os tronco Xô e Xoclengue, que expandiram a floresta. Hoje já foi provado, inclusive, que as comunidades tradicionais, pequenos agricultores, coletores, catadores de pinhão, eles também são responsáveis pela manutenção do que restou da floresta por causa da exploração madeireira. E são os atores principais, tanto que hoje dizem que onde tem o uso e manejo do Pinhão da Araucária, são o que se chama de sistema sócio ecológico. E esses sistemas estão conferindo resiliência, resistência a distúrbios nessas áreas florestais. E Clevelândia é uma delas, porque tem uso, manejo, coleta de Pinhão, identificação de variedades de pinhão. Mas não vejo isso como um marco, ainda com um evento. Eu vejo isso, como a possibilidade de um dia vir a ter uma lei que faça uma cooperativa com o pessoal daí isso pode ser também um marco. Mas esse lado mais araucárias, eu acho extremamente importante, mas acho que ainda não está relacionado à proposta de Educação Ambiental, política pública para Clevelândia (Docente 1).

Essas considerações dos docentes são pertinentes e mostram possibilidades de se desenvolver pesquisas nessa área, bem como sobre a importância e a influência da espécie Araucária para a cidade de Clevelândia e, a partir disso, conforme sugerido pelo/a Docente 1, elaborar-se uma política pública voltada para essa questão.

5.1.3 Ações de Educação Ambiental

Sobre as ações de Educação Ambiental, o/a Docente 3 entende são realizadas a partir de uma *práxis*:

[...] entender Educação Ambiental a partir de uma práxis, de um fazer, não é um apenas ler e refletir, que essa busca pelo crescer, conhecimento, esse embasamento teórico, mas a Educação Ambiental é o nosso fazer. O nosso movimento prático, reflexivo, que envolve a ação em nova reflexão, então eu acho que a questão ambiental é isso também, é se colocar nesse processo de busca dessa conscientização, mas ao mesmo tempo, com uma ação. É voltada a partir dessa nova consciência criada (Docente 3).

De acordo com Vázquez (1977, p. 4), “Práxis, em grego antigo, significa ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade”. Trata-se de um conceito filosófico marxista,

a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia de ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (Vázquez, 1977, p. 117).

Ou seja, Marx utilizou a *práxis* como uma categoria central em sua teoria, quando iniciou os questionamentos a respeito das teorias filosóficas, entendendo que a teoria, a filosofia precisava mostrar-se prática, transformar a realidade, não apenas apresenta-la ou problematiza-la, uma vez que,

esse laço entre a filosofia e a realidade que é a práxis. Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia (Vázquez, 1977, p. 126).

Nesta perspectiva, são as pessoas como sujeitos concretos, constituídos historicamente que fazem a mediação entre a teoria e a prática por meio da atividade que é oposta à passividade, buscando a compreensão do fenômeno mediada pela reflexão crítica e viabilizando uma ação transformadora. Considerando isso, cabe sinalizar que a práxis permeia todas as obras de Paulo Freire, porque “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2021, p. 39), resultando na emancipação total.

A partir da fala do/a docente, compreende-se que a Educação Ambiental, como *práxis*, possibilita o movimento dialético, entre o entendimento da teoria, a ação prática resultando em um novo entendimento, e faz parte do processo de conscientização. Por isso, envolve ação, reflexão e está presente no processo educativo coletivo, dialógico, histórico e autônomo, oportunizando que educando e educador aprendam e ensinem mutuamente, gerando uma transformação de pensamento, de ações, comportamentos, atitudes. Assim, Educação Ambiental justifica-se como *práxis* a partir de Vázquez (1977, p. 127), ao afirmar que:

A teoria por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva – um “poder material” – quando é aceita pelos homens.

O/a Docente 3 ainda exemplifica ações de Educação Ambiental desenvolvidas e vinculadas à Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, principalmente as que envolvem o curso de Pedagogia e seu colegiado:

Também eu trago, como algo que talvez é ainda muito pequeno, mas as atividades extensionistas da FAMA e como a gente está tentando fortalecer

isso, como exemplo podemos citar as ações com as professoras da educação básica buscando a Educação Ambiental; as nossas estagiárias nas escolas, algumas trabalhando no contraturno com oficinas de Educação Ambiental; o trabalho que a gente realiza no CRAS; a Semana do Meio Ambiente; os documentos que nós criamos agora institucionais - o regulamento de extensão e responsabilidade socioambiental, o programa de Educação Ambiental criado pelo professor Mario e a professora Gisele. A gente está fazendo essas micro revoluções, são pequenas, mas eu acho que são potentes sim, nas intenções (Docente 3).

Partindo-se do entendimento que a Educação Ambiental é algo processual, compreende-se que, embora as ações sejam consideradas pequenas, é importante o movimento e o desenvolvimento dessas ações, que, a partir da *práxis*, resultem em processo de conscientização e sejam multiplicadas. Além disso, as atividades extensionistas são fundamentais no Ensino Superior, porque associam-se e fortalecem o ensino e a pesquisa, formando o tripé ensino-pesquisa-extensão tão necessário na formação de profissionais e no cumprimento do papel social da educação.

No que se refere às ações extensionistas, vale observar que é preciso atentar para que as ações não sejam com a intencionalidade de se sentir superior aos participantes ou à área atendida, mas, sim, no sentido educativo, utilizando-se conhecimentos e técnicas, aprendendo e ensinando sempre, realizando o exercício de aplicação do que é aprendido, a partir de uma relação dialógica (Freire, 1983).

A partir dessas considerações, observa-se que a categoria Educação Ambiental apresentou elementos relevantes sobre o entendimento dos/as docentes a respeito dessa temática, além de estimular a discussão sobre a Ecopedagogia, a ser contemplada na próxima categoria.

No que se refere à questão histórica da Educação Ambiental, em Clevelândia-PR, considera-se pertinente construir, registrar e divulgar esses dados, contribuindo para futuras problematizações sobre isso, instigando outras pesquisas e até proposição de políticas públicas nessa área, conforme sugestão de um/a participante.

No que se refere às práticas de Educação Ambiental desenvolvidas, entende-se que elas potencializam e divulgam as contribuições da instituição de Ensino Superior para a sociedade, além de enriquecerem a formação acadêmica de quem participa das atividades desenvolvidas.

5.2 ECOPEDAGOGIA: DIMENSÕES E FUNDAMENTOS

“Respeitar todas as vidas; rejeitar a violência; compartilhar com os outros; ouvir para entender; preservar o planeta; redescobrir a solidariedade” (Gadotti, 2000, p. 98). De acordo este autor, esses são valores que inspiram a cultura da paz e também a Ecopedagogia. Considerando esse contexto, os/as docentes foram provocados/as, por meio das questões, a dialogarem sobre como os temas ambientais desenvolvidos em sala de aula estão relacionados às dimensões sociais, econômicas, regionais e locais; o que elas entendem por Ecopedagogia; se e como trabalham a partir desta perspectiva nas aulas e/ou nos projetos de pesquisa e extensão.

A partir das falas dos/as docentes, elaborou-se o quadro abaixo, que apresenta a categoria Ecopedagogia, as unidades de contexto e registro associadas.

Quadro 6 - Síntese da Categoria de Análise: Ecopedagogia

Categoria	Unidade de contexto	Unidades de registro	
Ecopedagogia	Dimensão social, local e regional	Pesquisa	
	Dimensão social	Ensino	
	Dimensão social, econômica e local	Visita técnica/guiada nas Unidades de Conservação Ambiental	
	Dimensão social, econômica e regional	Atividades extensionistas, com estagiários/as municipais	
	Fundamentos da Ecopedagogia		Reconexão do ser humano com o meio ambiente por meio da educação, ressignificando a educação, buscando unir o ser humano e a sua realidade ambiental
			Afinidade com os movimentos sociais
			<i>Cidadania</i> planetária
			Amplitude do termo
		Questionamento de novo paradigma	

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Dividiu-se, na unidade de contexto, as dimensões social, local, regional e econômica isoladas ou agrupadas conforme a fala das professoras. O/a Docente 1 considera que parte dos temas ambientais que aborda em suas pesquisas, relacionam a dimensão social, local e regional, afirmando que:

(...) uma parte do meu trabalho de pesquisa sim, eu acho que atua na dimensão social, local, regional, inclusive ontem, eu dei uma entrevista do último artigo que a gente publicou sobre Araucária, que a gente trouxe argumentos para defender que comunidades tradicionais que manejam Araucária, deveriam ser tratados como patrimônio cultural do Brasil. A minha proposta é que eles sejam protegidos legalmente por causa do conhecimento que eles carregam, que é histórico. Então, acho que esse meu eixo de pesquisas na área ambiental bate bem nesse aspecto. Torcer que se concretize isso, que é o que a gente tinha falado há pouco ali, que a gente sabe identificar certos sistemas como sócio ecológicos. Mas se a gente não transformar em política pública e apresentar um resultado, às vezes, talvez fica só um âmbito até acadêmico, científico. E se a gente consegue alcançar essa dimensão, justamente porque são grupos vulneráveis socioeconomicamente, aí eu acho que é um pouco da missão cumprida do grande ciclo de trabalho (Docente 1).

Isso remete à relevância da *práxis*, como uma ação de pesquisa que não pode ficar restrita ao contexto acadêmico, mas, a partir do conhecimento, das reflexões e compreensões produzidas pela pesquisa, apresentar proposições ou intervenções na e para a sociedade envolvida.

O/a Docente 2 ainda considera que:

(...) não necessariamente eu preciso estar tratando de um tema relacionado ao meio ambiente diretamente, para estar tratando dos temas ambientais. Eu compreendo assim. E então nesse sentido eu penso que, enquanto educadora, no trabalhar os componentes a gente vai perpassando sim pelas questões ambientais. Nos trabalhos de orientações de pesquisa que a gente desenvolve, embora não tenha lá um tema, exemplo Prática pedagógica na Educação Ambiental, mas ele tem uma relação ambiental (Docente 2).

A fala dos/as docentes evidenciam que as questões ambientais não podem ser consideradas de maneira isolada. Elas se relacionam às questões sociais, políticas, econômicas, educacionais, da diversidade e reverberam no contexto em que estão inseridas. Dickmann e Carneiro (2021, p. 17) corroboram, afirmando que:

a Educação Ambiental não é somente um conjunto de práticas de defesa do meio ambiente, mas sim, a possibilidade de se construir uma *práxis* socioambiental, comprometendo todos os envolvidos numa atitude de abrangência ética, social, cultural, econômica, histórica e ecológica. Ela é, por isso, uma *práxis* educativa entendida como ação humana pensada e responsável, credenciada como ação-reflexão-ação crítica – como queria Paulo Freire dos educadores, diante de problemas concretos de realidades local e global dos educandos.

Com isso, a pesquisa desenvolvida a partir de questões cotidianas, como o exemplo do/a Docente 1, que trabalha com a Araucária, presente na cidade de Clevelândia-PR e na região sudoeste do Paraná, ou como citado pelo/a Docente 2 que, como educador/a, aborda questões ambientais nas aulas ou na orientação de

pesquisas, são exemplos de Ecopedagogia no fazer docente, uma vez que promove aprendizagem a partir da vida cotidiana e aponta caminhos para a construção de conhecimento.

O/a Docente 1 afirma que contempla, na sua prática docente em sala de aula, a questão social:

Como docente da FAMA [a minha prática em sala de aula] está um pouco distante de trabalhar com as dimensões econômicas e regionais. Eu acho que está ligado, sim, indiretamente a uma dimensão social, até porque você está trabalhando com pessoas e os trabalhos dessas alunas envolvem outras pessoas ou reflexões acerca de grupos, mas eu acho que interfere numa realidade local.

Considerando que ensinar é uma atividade especificamente humana, assim é necessário ter-se presente que a prática docente “é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 2021, p.96). Compreendendo isso, fica evidente que a ação docente tem implicação social e vai além dessa dimensão.

O/a Docente 1 ainda sinaliza que:

(...) o trabalho de informação nos parques que eu atuo como gestora, aí sim eu acho que tem uma dimensão social, econômica e local, porque a gente tenta combinar justamente a tarefa de Educação Ambiental, de que essa percepção de se apropriar, de sentir-se parte da natureza que cerca as pessoas e tentar repassar uma noção de pertencimento a essa estrutura dos parques, eu acho que reflete economicamente, porque o trabalho que a gente faz aqui tem reflexo no ICMS (Docente 1).

A partir dessa fala e, considerando a atuação em campo mediante as visitas técnicas guiadas, o/a docente amplia as dimensões envolvidas em sua prática. Contudo, é necessário considerar que “a Educação desenvolve-se como ações concretas no mundo, feita por sujeitos concretos e a partir da reflexão sobre fatos e fenômenos de uma realidade para transformá-la” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 19). Assim, pode-se associar as ações de campo com as de sala de aula, para ampliar as dimensões envolvidas e potencializar o trabalho realizado. Outra consideração necessária sobre isso é que a ação docente não ocorre somente em sala de aula, mas onde há essa intencionalidade. Assim, é oportuno ponderar também que:

coerentes com a ecopedagogia, no final de cada discussão, precisamos buscar os caminhos da ação, isto é, o que podemos fazer para mudar, seja *pessoalmente*, seja *socialmente*, institucional ou coletivamente. Não podemos separar a ecopedagogia da **cotidianidade** (Gadotti, 2000, p. 121).

Ou seja, para que as ações sejam ecopedagógicas a *práxis* precisa estar presente. Dessa forma, é necessário que haja mudança nas ações a partir dessas práticas, visitas ou aulas e acredita-se que esse seja ou deva ser o objetivo de práticas educativas ambientais, uma vez que, constatando-se os problemas “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (Freire, 2021, p. 75).

A atividade extensionista desenvolvida com estagiários/as da rede municipal de ensino exemplifica uma ação que contempla as dimensões social, econômica e regional, conforme citado pelo/a Docente 2:

A nossa formação com os estagiários, ela tem um vínculo sim, porque a gente está fazendo justamente essa ponte entre as questões sociais, as questões que são do ambiente, são de relações, de relações humanas. [...] E ao meu ponto de vista, também vem a ser uma contribuição que é local, mas ela é regional e ela vai perpassando, porque nós não formamos para atuar só em Clevelândia, mas na região (Docente 2).

Essa fala remete ao potencial e à responsabilidade que a ação educativa tem, porque ela nunca é neutra e as intervenções podem promover, como afirma Freire (2021, p. 106-107) “mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta”. Assim, para a ação ser ecopedagógica ela precisa ser crítica, promover conexões e mudanças visando, a partir do cotidiano, cuidar da vida no planeta, pois “sem que o planeta seja preservado, as lutas por melhores relações sociais, pela justa distribuição da riqueza produzida etc. perdem o sentido, pois de nada adiantarão estas conquistas se não tivermos um planeta saudável para habitar” (Gadotti, 2000, p. 121).

Quando o termo Ecopedagogia, objetivamente, foi apresentado para discussão, o/a Docente 4 afirmou que:

(...) eu entendo a ecopedagogia como uma tentativa de reconexão do ser humano com o meio ambiente por meio da educação. Acho que o grande detalhe é ressignificar a educação nesse sentido de unir o ser humano e a sua realidade ambiental. [...] Digamos assim, educar é você fazer essa reconexão, das pessoas, dos locais, isso que soa para mim como a ecopedagogia, o ensino que faça essa reconexão primeiro (Docente 4).

Considera-se que a busca da reconexão do ser humano com o meio ambiente é um dos fundamentos da Ecopedagogia. Capra, em suas obras, “O Tao da Física”, “Ponto de Mutação” e “A Teia da Vida” evidencia que a origem dessa divisão se deu

nos séculos XVI e XVII quando “a noção de universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção de mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna” (Capra, 2006b, p. 34), sob influência do modelo cartesiano, do pensamento analítico e racional, indicando que para se compreender os fenômenos é necessário dividi-los, fragmentá-los, contrapondo-se ao modelo sistêmico que entende e explica os fenômenos, a partir de uma visão de conexão, de relações e de contextos, sendo que “a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes” (Capra, 2006b, p. 40-41). Contudo, é o pensamento analítico, a racionalidade que domina ainda a visão de mundo atual.

A necessidade de reconexão está relacionada à dimensão planetária que é um referencial da Ecopedagogia e “fundamenta-se numa premissa básica que exige que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se deem harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano” (Gutierrez e Prado, 2013, p. 43). Além do mais, “a interconexão entre os sistemas vivos explica o porquê da organização equilibrada e dinâmica do social, do econômico, do ecológico e do ético” (Gutierrez e Prado, 2013, p.80). Assim, as práticas educativas podem mobilizar esse olhar e contribuir com ações que busquem e possibilitem essa reconexão.

Nesse contexto, a questão 6 abordou a cidadania planetária, explicando que ela está ligada a uma formação para a superação das desigualdades sociais e econômicas, do respeito à diversidade cultural, do enfrentamento dos preconceitos de raça e gênero, entre outras lutas sociais, entendendo que essas temáticas são ecopedagógicas e buscando que os/as docentes relatassem exemplos de como abordam isso nas aulas ou nos projetos que atuam, no curso de Pedagogia.

Dito isso, o/a Docente 3 considerou que:

(...) falar dessa cidadania planetária ou *cuidadania* como a pesquisadora falou anteriormente é muito complexo e é muito coletivo, é muito comunitário, é muito junto, não dá para falar apenas a partir do que eu penso que é, ou como eu acho que eu vou atingir o outro. É dialogar, como eu vou afetar positivamente o outro, porque os afetos podem ser negativos também. Então, como eu afeto positivamente o outro (Docente 3).

Esse entendimento está de acordo com Gutiérrez e Prado (2013, p. 39), ao afirmarem que “a cidadania ambiental deve ser entendida como o diálogo e a relação convergente de todos os seres que conformam a comunidade cósmica”, ou seja, implica em uma visão holística e não fragmentada, que entende a Terra, o planeta

como um ser vivo que se auto organiza, por isso, a necessidade de haver uma relação de harmonia, respeito e ética entre todos/as.

Relacionando-se a fala do/a Docente 3 com a questão pedagógica, considera-se que, nesse contexto, para que as ações sejam ecopedagógicas, é fundamental estabelecer o diálogo e olhar para as relações com amorosidade e afetividade, porque se considerarmos que é necessário cuidar das questões ambientais a partir do cotidiano, o cotidiano docente é a atuação em sala de aula, com projetos e pesquisas, com pessoas, uma vez que “necessitamos recuperar e desenvolver a capacidade de sentir, de nos emocionarmos, de vibrar” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 117). Esse é um movimento, cuja intencionalidade é a de se resgatar valores, sentimentos, comportamentos relegados. Com isso, objetiva-se que :

Enchemo-nos de admiração pela diversidade das culturas, dos hábitos humanos, das formas de significar o mundo. Começamos a acolher e a valorizar as diferenças. E surge aqui e acolá uma nova compaixão para com todos os seres, particularmente aqueles que mais sofrem, na natureza e na sociedade (Boff, 2015, p. 35).

Considerando ainda a unidade de contexto Fundamentos da Ecopedagogia, o/a Docente 4 dialoga sobre relação entre a Ecopedagogia e os movimentos sociais, mencionando que:

Eu vejo muita afinidade da ecopedagogia com os movimentos sociais. Os movimentos sociais, eles sempre tem a preocupação de fazer uma ligação entre as realidades socioambientais, com a educação. Eu já visitei alguns assentamentos do movimento sem-terra em Cascavel quando ainda fazia filosofia lá em Toledo e quando a turma chegou para a visitar a primeira coisa que eles foram mostrar, foi a escola, que ainda era bastante rústica, eles estavam se colocando como movimento, e a primeira preocupação era escola para as crianças. E na escola a forma de educação que eles estavam usando era: as crianças chegavam e tinham 1 hora de leitura, mas não uma leitura ao meu prazer, era uma leitura dirigida para gerar uma discussão, então acho que o movimento da ecopedagogia já estava surgindo assim, e os movimentos sociais têm esse sentido de gerar uma ecopedagogia (Docente 4).

A respeito dessa relação, o/a Docente 2 considera que:

(...) embora não é utilizando o termo meio ambiente, mas essas relações com o ambiente e com as pessoas, com os sujeitos, essa valorização de todos os saberes, da cultura, e lá se tratava muito da questão da cultura do campo, dos camponeses e dos diferentes povos que compõem, porque também tinha já um debate sobre a educação do campo, desses diferentes povos tradicionais, dos quilombos, indígenas. Então é por esse caminho mesmo, tem muita relação, sim Docente 4, não tenha dúvida, tem muita relação, pedagogia, os movimentos sociais, movimento sem-terra. Temos muitas aprendizagens, embora às vezes com algum conceito ou um pouco que se diferencia, mas assim, muito semelhante nesse sentido (Docente 2).

Essa relação se estreita e é presente, uma vez que vários autores brasileiros, que fundamentam a Ecopedagogia, são referência aos movimentos sociais, ou vice-versa, podendo-se citar principalmente Paulo Freire, cujas obras permeiam as questões dos movimentos e da educação popular, da luta pela garantia de direitos, prezando pela coletividade, pela relação horizontal e dialógica, defendendo a cidadania, que a Ecopedagogia ressignifica e trata como *cuidadania* ambiental. Esta, inserida no processo educativo, visa problematizar as situações cotidianas com o objetivo de construir novos caminhos, novos entendimentos, questionando o que é apresentado como verdade absoluta, como única possibilidade, buscando alternativas. Capra (2006a) afirma que a cultura chinesa pode contribuir nesse processo, porque segundo esse ponto de vista, a mudança “é um aspecto essencial do universo [...] é uma tendência natural, inata em todas as coisas e situações” (Capra, 2006a, p. 36). Entende-se que esse é um ponto em comum entre os movimentos sociais e a Ecopedagogia, a construção de possibilidades de mudança.

O/a Docente 1 apresenta considerações questionando a amplitude e abrangência do termo Ecopedagogia, apontando que:

(...) o termo ecopedagogia, aí vem também uma outra questão que eu tenho pensado muito, que são, eu chamo dos termos religiosos. Por que eu chamo de termo religioso? Para mim, religião ela é resposta onipresente para quaisquer dúvidas. O que eu estou querendo dizer? O que é a vida? A vida segundo a religião tal é isso. O que é a morte? Segunda religião... Enfim, são termos que parece que trazem respostas para todas as perguntas. E eu vejo, por exemplo, a ecopedagogia também, como um termo que vai trazer respostas para todas as perguntas. Você está tratando, por exemplo, do Hans Jonas, fazendo as pessoas sentirem nervosas com a pergunta, isso remete a ecopedagogia. Nossa daí você vai ver o conceito de ecopedagogia, ela está tão grande, tão ampla, que ela quase é um conceito religioso, parece que ela responde tudo. Por exemplo, você tirar o termo ecopedagogia, na minha opinião, e colocar pensamento complexo de Moran, por exemplo, ou as teorias de Felipe Henrique Lenoar também, todos falam, de certo modo que, devemos ter uma compreensão da realidade, que devemos trazer isso para sala de aula, que a gente deve ter uma base da noção da vida, planeta Terra, um cuidado com a vida. Me parece que a gente está repetindo em terminações, que elas são amplamente religiosas, na minha opinião, e que, no fim, elas levam para conceitos muito parecidos que às vezes são armadilhas teóricas. Por exemplo, a ecopedagogia ou vamos dar um outro exemplo a Educação Ambiental crítica ou ecologia crítica ou ecologia profunda também tem, ou a teoria da superficialidade dos mundos líquidos de Bauman, todas caminham para um negócio aqui, que de repente, alguém fala como se fosse um mantra, vai despertar o pensamento crítico dos alunos e tal. Isso é muito comum você ver, pelo menos os trabalhos você vê muita, como por exemplo, o conceito de despertar o pensamento crítico também, isso me judia, porque eu fico tentando entender como mensurar um pensamento crítico e como que isso desperta nos alunos, sendo que, ao mesmo tempo se está vendo os alunos, no nosso caso, agora, Fama adultos que deveriam ter, porque política nacional de Educação Ambiental tem desde 1999, então eles fazem parte de uma geração que, indiretamente, tem a transversalidade, a Educação Ambiental em sala de aula, chega na sala de

aula não estão nem aí com o meio ambiente, não sabe definir meio ambiente, não sabem essa noção de pertencimento, meio ambiente ou por suas vezes também estão adoecidos. Então eu me questiono, sabe, tipo aonde estamos indo com essas terminologias e qual é a implicação de trazer um novo termo, uma pergunta, assim que em tese parece que ela repete conceitos teóricos. E eu acho que isso pode ser uma armadilha (Docente 1).

Essa fala apresenta várias questões para se refletir. A primeira é o quanto a visão positivista está presente na fala do/a docente, em que algo para ser validado precisa ser mensurado. Trata-se de uma questão muito debatida, quando se se fala em conhecimento científico, pesquisa em educação e/ou metapesquisa. O positivismo, de acordo com Trivinos (1987, p. 30), foi predominante “até a década de 70, começou a perder terreno ao redor dos anos oitenta de forma notável”. O autor ainda considera que:

O positivismo perdeu importância na pesquisa das ciências sociais que se realizava [...] porque a prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril. A tendência a quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes usando técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer ‘relações estatisticamente significativas’ entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar (Trivinos, 1987, p. 31).

Pode-se afirmar que a principal justificativa para não utilizar o positivismo, como método, nas pesquisas em educação, reside em entender que nem tudo pode ser quantificado, as relações entre as pessoas, com a natureza, por sua vez, as questões ambientais não são entendidas somente a partir de números e estatísticas, vão muito além disso. Pesquisas e conhecimento que não são quantificados são válidos, relevantes e necessários para se construir reflexões, discussões, questionamentos e compreensões a respeito da natureza humana.

Outro ponto que merece atenção é que a visão apresentada pelo/a docente remete ao modelo cartesiano, ao conhecimento compartimentalizado, especializado. Em vista disso, uma teoria não teria condições de abordar diversos temas, contudo Capra (2006a, p.16) afirma que:

vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece.

Assim, pode-se afirmar que as teorias citadas pelo/a docente constituem um movimento que busca explicar os fenômenos numa perspectiva diferente,

apresentando-se como possibilidade a partir da identificação das limitações que a visão cartesiana e dualista manifesta.

A Ecopedagogia pode ser incorporada nesse movimento, objetivando possibilitar novas compreensões, percepções, visando a mudança profunda de pensamento, valores e comportamentos a respeito das temáticas ambientais. Ainda sobre isso, Jason Mafra⁶ afirmou que a Ecopedagogia é maior que qualquer adjetivo da Educação Ambiental, seja crítica, transformadora, formal. Esses adjetivos são incorporados pela Ecopedagogia e ressignificados, não com a intenção de construir uma nova “igrejinha ecopedagógica” (Dickmann, 2022, p.15), mas que possibilite um movimento dialético de ações, que permitem reflexões e novas ações. Além disso, de acordo com Gadotti (2000, p.183), “O Movimento pela Ecopedagogia está apenas dando os primeiros passos, mas já está fazendo história”.

Sobre a questão da obrigatoriedade de se trabalhar com a Educação Ambiental, presente na Política Nacional da Educação Ambiental, desde 1999, e que, segundo o/a docente, não demonstra resultados nos/as alunos/as, isso possibilita se refletir sobre a forma como vem sendo desenvolvida a Educação Ambiental.

Nesse sentido, a contribuição da Ecopedagogia se apresenta quando propõe “que nossa proposta pedagógica, além de prática, seja flexível, processual e holística” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 65), indicando as chaves pedagógicas para se “garantir a legitimidade e a intencionalidade dos processos educativos que conduzem à cidadania ambiental” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 65). Isso indica a necessidade de se entender a educação como um processo, construindo um caminho que tem sentido e significado, em que o sujeito precisa estar em atitude de aprendizagem, precisa querer aprender e participar deste processo, para a partir do diálogo compartilhar entendimentos, angústias, compreensões, valorizando também a intuição e não somente a razão, registrando o processo de aprendizagem, buscando re-criar o mundo e avaliando todo o processo e não somente ter vistas para o resultado final.

Assim, apresenta-se a mediação pedagógica, entendendo que a mudança é possível e que:

mediar espaços para promover a aprendizagem significa envolver-nos no processo de compreensão, apropriação e expressão do mundo através daquelas práticas cotidianas que, de forma permanente e intencionada,

⁶ Nos comentários da banca de defesa de dissertação da mestranda Ana Paula Guimarães, no dia 30 de agosto de 2023.

tornem possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 102).

A questão 5 afirmava que se tomarmos a Ecopedagogia como um novo paradigma para compreender a realidade e a nossa prática pedagógica, cuja base é a vida do Planeta Terra, o cuidado com a vida, entendendo cuidado, a partir de Boff, como uma atitude de preocupação, de atenção, de zelo com o outro, vocês acreditam que trabalham nessa perspectiva nas tuas aulas/pesquisas/projetos de extensão no curso de Pedagogia? Cite alguns exemplos. A partir do questionamento, o/a Docente 1 problematiza que:

(...) será que é um novo paradigma, pegando essa tua pergunta? Será que se a gente tomar ecopedagogia, ela é um conceito, no ponto de vista paradigmático, um novo paradigma? Eu me pergunto, esse aspecto. E sim, eu acho que nós aplicamos, especialmente na Fama, que todo mundo trabalha num objetivo voltado para o meio ambiente, acho que sim, a gente pratica essa ecopedagogia, mas também acho que a gente pratica o pensamento complexo, também acho que a gente pratica a melhor qualidade de vida de Lenoar, também acho que evita os mundos líquidos segundo Baumann. Aí a minha questão também vem no fim, acho que o/a Docente 3 falou isso no começo da discussão: e aí é como é que a gente mensura isso daí? Será que aplica ou não? Como é que a gente calcula isso? Sabe como é que estão os nossos alunos e qual que é a percepção? Eu faço essa pergunta provocativa assim pra vocês. Mas qual é a percepção de vocês em relação aos alunos que a gente está formando, será que eles estão incorporando isso? Então eu me questiono bastante, sabe? E tento refletir assim e no fim, volto para aquela crítica dos termos religiosos. É uma crítica que eu faço, porque tem uma parte da família que é absurdamente religiosa e a religião deles responde tudo, e às vezes eu acho que nós caminhamos para buscar termos que querem responder tudo e no fim está se transformando uma resposta até religiosa. Mas é uma opinião pessoal, não é nada de científico, é uma reflexão pessoal, que também gera debate (Docente 1).

Cabe sinalizar que se entende paradigma “como uma maneira organizada, sistemática e corrente de nos relacionarmos conosco mesmos e com todo o restante à nossa volta. Trata-se de modelos e padrões de apreciação, de explicação e de ação sobre a realidade circundante” (Boff, 2015, p. 31). Dessa forma, mais uma vez a fala do/a docente reforça sua visão de mundo baseada no paradigma racionalista, predominante desde o século XVII, a partir das ideias de Descartes, cuja premissa “Penso, logo existo” pode ser um exemplo do cartesianismo.

Gutiérrez (1990 *apud* Gadotti, 2000, p. 1990) faz uma crítica ao modelo cartesiano, porque, segundo o autor “‘raciocinar é repetir, enquanto imaginar é criar’. Ao contrário de Descartes, ele sustenta: ‘sinto, percebo, sonho, amo... portanto sou’”, para, junto com Cruz Prado, apresentar a Ecopedagogia como um paradigma emergente, “sustentado em novas categorias interpretativas: passou-se de uma

concepção mecanicista para uma visão holística e ecológica, de uma ciência mecânica que concebia o mundo linearmente, para uma dimensão quântica e complexa da realidade” (Gadotti, 2000, p. 191).

A mudança de paradigma é complexa porque envolve rever o que era considerado como verdade e certeza por séculos. Isso “requer uma expansão não apenas de nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores” (Capra, 2006b, p. 27), envolvendo transformações nas relações econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais, ambientais e outras. É uma nova visão de mundo, que pode parecer utópica, mas, que, a partir de pequenas ações pode evidenciar transformações. Por isso, as discussões sobre Ecopedagogia precisam ser fomentadas, a fim de se evidenciar suas contribuições e envolver mais pessoas nesse movimento. Contudo, é necessário atentar para o que Gadotti (2000, p. 199) aponta:

Nenhuma mudança é pacífica. Mas ela não se tornará realidade, orando, rezando, pelo nosso puro desejo de mudar o mundo. Como nos ensinou Paulo Freire, mudar o mundo é urgente, difícil e necessário. Mas para mudar o mundo é preciso conhecer, ler o mundo, entender o mundo, também cientificamente, não apenas emocionalmente. Tentar mudar o mundo mudando simplesmente o coração do homem e da mulher, sem mudar as estruturas, pode ser constituir num alibi para deixar tudo como está.

Nesse sentido, entende-se que a Ecopedagogia apresenta contribuições importantes para que essa mudança ocorra realmente. Por isso, sustenta-se que a Ecopedagogia não quer dar conta de responder tudo, mas, quer que mais “pesquisadores atentem para essa realidade, investiguem-na, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborar sua teoria” (Gadotti, 2000, p. 177).

Assim, entende-se como positivos os questionamentos do/a Docente 1 e a relevância de possibilitar mais momentos como o Círculo Ecopedagógico, porque a partir dele, foi possível apresentar argumentos, nessa análise, com o objetivo de fortalecer a Ecopedagogia, como bem observou o/a Docente 4:

Abrir essas discussões para a gente poder avançar em algumas questões reais, para a gente pensar também a nossa utilidade e a nossa atividade enquanto educadores ambientais, que nós podemos nos colocar aqui realmente como educadores ambientais, passado pelas diferentes áreas. O que nós podemos fazer para alterar isso aí, de verdade, o que a gente pode? Esse é o novo paradigma (Docente 4).

Considerando as falas dos/as docentes, construir a compreensão da categoria Ecopedagogia foi e é um processo complexo que possibilita evidenciar o movimento de construção de práticas ecopedagógicas entre os/as docentes participantes da

pesquisa. A palavra-chave nesse contexto é construção, uma vez que a Ecopedagogia e suas práticas estão sendo construídas, e “uma perspectiva pedagógica não pode nascer de um discurso elaborado por especialistas. Ao contrário, o discurso pedagógico elaborado é que nasce na prática concreta, testada e comprovada” (Gadotti, 2000, p. 177).

Na sequência, serão apresentadas as análises da categoria Formação de Professores/as e, nas falas dos/as docentes, estão contemplados diversos exemplos de práticas ecopedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia.

5.3 ECOPEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da análise das falas dos/as docentes estabeleceu-se também a categoria Formação de professores/as. O Quadro 7 apresenta esta categoria, com as unidades de contexto e de registro.

Quadro 7 - Síntese da Categoria de Análise: Formação de Professores/as

Categoria	Unidade de contexto	Unidade de registro
Formação de professores/as	Ensino/Sala de aula	Interculturalidades
	Práticas Ecopedagógicas	É processo e tentativa
		Pequenas ações/microrrevoluções
	Prática não ecopedagógicas	Heurística do temor
	A Ecopedagogia na sala de aula	Lutas sociais
		Em processo de aprendizagem
		Desconstrução
		Diversidade e singularidade em sala de aula
		<i>Cidadania</i> e Ecopedagogia

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Algumas das questões apresentadas para guiar a discussão do Círculo Ecopedagógico sugeriam que os/as docentes citassem exemplos sobre a maneira como desenvolvem determinados temas na sua prática profissional, em sala de aula, nos projetos ou nas pesquisas desenvolvidas. Sobre isso, o/a Docente 4 mencionou que:

Na aula de história da educação Brasileira, logo no início do semestre, eu comecei a trabalhar os jesuítas, a chegada dos europeus e a colonização dessa terra tupiniquim pelos europeus. E, aí eu tentei colocar sob a ótica indígena, o que era você indígena numa terra, você com seu modo de vida,

um navio na sua frente com gente maltrapilha descendo daquele negócio, fedida, muito magra, doente, chegando na sua terra, o seu local, onde você vive. Tentei colocar assim para começar a desconstruir as ideias que nós temos do europeu chegando altivo, desconstruir essas ideias para começar a ter uma nova visão, ter um novo... E como eu trabalho muito com essa ideia, eu volto lá no início, que eu estava dizendo de reconstruir o ser humano em contato com o meio ambiente, para começar a pensar esse contato com a natureza de forma diferente. É um olhar diferente. Os indígenas poderiam facilmente, aquele primeiro aglomerado de pessoas que chegaram, os europeus, afogar ali. Eram pessoas desnutridas, completamente debilitadas por meses de viagem no oceano e chegavam doentes. Eles afogavam, pronto, acabou, vamos continuar nossa vida aqui, mas não. Receberam, ensinaram o que podia comer, o que não podia comer, de como viver nessa terra tupiniquim, então essas coisas tem que começar a... e eu penso assim, que é uma Educação Ambiental também, você colocar a visão intercultural dos outros povos e a Educação Ambiental, ela só vai funcionar partir do momento que a gente conseguir ver as multivisões que temos da natureza, e olhar de uma forma desarmada, ou dizer que uma é superior a outra, então, é nesse sentido, só para citar um exemplo, então de como eu faço isso em sala de aula, como é que eu realizo lá, para despertar essas interculturalidades (Docente 4).

Entende-se que, com esse exemplo, o/a docente busca estimular a compreensão e o respeito dos povos originários, propiciando um entendimento mais aproximado da realidade, com a intencionalidade que os/as profissionais em formação desconstruam, re-construam e/ou ressignifiquem conhecimentos, visando a sua atuação como docentes. Essa temática, de maneira transversal trabalha com a Educação Ambiental e, em vista disso, aproxima-se da Ecopedagogia quando promove a reflexão e a valorização da diversidade cultural, possibilitando aprender com os povos originários que “a natureza é um sujeito vivo, está carregada de intencionalidades. Não é, como para os modernos, algo objetal, mudo e neutro” (Boff, 2015, p. 181). Essa valorização esteve presente também na categoria Educação Ambiental, quando se citou como marco histórico da cidade de Clevelândia-PR, a demarcação das terras da Aldeia Indígena Alto Pinhal.

Sobre a questão da interculturalidade, o/a Docente 3 sinaliza, ainda, que:

Mas alguém, em algum momento, se apropria do conhecimento do outro, busca colonizar esse conhecimento. Então tem que ver que é o que acontece com a natureza. Em algum momento o homem se apropria desse espaço, pensa que é dele, que ele pode fazer o que ele quer, e é por isso hoje estamos vivendo essas condições ambientais, planetárias, por conta da ação do homem sobre ela, sem uma consciência e sem o respeito por ela, que é o que acontece também no processo de colonização do nosso país, e o que fizeram alguns povos originários, que por mais que eles tenham inicialmente acolhido, em algum momento esse processo foi invertido e teve uma busca de impor um conhecimento que era europeu e de impor ao conhecimento que descaracterizou e desconsiderou, que aí entra lá no trabalho que o/a docente 1 está fazendo em suas pesquisas, por favor, ouçam as comunidades tradicionais. [...] Gente, os saberes das comunidades tradicionais eles são fundamentais para nossa vida em sociedade, para a manutenção das nossas

condições básicas, porque eles têm muito a nos ensinar e as próprias leis ambientais desconsideraram isso. [...] o conhecimento que o/a docente 1 traz, agora é uma urgência, é um respeito necessário, uma consideração, e mais do que isso, é fazer com que isso aconteça e vire política pública realmente para que tenha uma proteção, tenha uma salvaguarda desse conhecimento, porque senão a gente, trata ali com a interculturalidade, existe uma discussão teórica, mas na prática não existem interculturalidade, existe um processo de colorização e recolonização constante. Então quando a gente fala de temas ambientais, como trazer um pouquinho de experiências em sala de aula eu prego muito nessa perspectiva crítica mesmo, de entender esses espaços e de acessar esses espaços. Agora, com a curricularização da extensão vai ser mais possível esse acesso aos espaços, porque está prevista visita, por exemplo, aos parques naturais, visita a comunidade quilombola em Palmas, visita a reserva Alto Pinhal, então a gente vai a campo para ver isso acontecer e a gente vai fazer a leitura prévia, a gente vai estudar, mas a gente vai para ouvir, a gente não vai para intervir, a gente não vai julgar, a gente vai para aprender. Então acho que com o movimento para acontecer nesse respeito aos diferentes saberes, as diferentes formas de conhecimento e entender esse processo da FAMA mesmo, que busca esse eixo da ambientalização dos espaços educativos sustentáveis é isso, acho que sustentabilidade está nisso também, de você conseguir entender que estamos em um processo de construção de saberes e que todos os saberes são importantes, nenhum é mais ou menos do que o outro (Docente 3).

A harmonia ambiental é um item de referência quando se trata da Ecopedagogia. Gutiérrez e Prado (2013, p. 34) afirmam que “precisamos voltar os olhos a nós mesmos a fim de recobrar essa harmonia que devemos ter com a natureza como indivíduos e como grupos, etnias, povos e conjunto de nações”. Isto está presente na fala do/a docente, a partir dos exemplos apresentados, sendo que se pode afirmar que esses/as os/as docentes estão construindo práticas ecopedagógicas por meio das temáticas abordadas em sala de aula, ou com a intencionalidade prevista nas ações de curricularização de extensão, formalizada e incluída na matriz curricular do curso de Pedagogia, no ano de 2023.

Gutiérrez e Prado (2013, p. 34) consideram, ainda, que:

a recuperação harmônica supõe uma nova maneira de ver, focalizar e viver nossas relações com o planeta e com tudo o que essa consciência planetária supõe: tolerância, equidade social, igualdade de gêneros, aceitação da biodiversidade e promoção de uma cultura da vida a partir da dimensão ética.

Assim, compreende-se que os exemplos apresentados se configuram como possibilidades de trabalhar pedagogicamente, a partir de questões do cotidiano, tendo em vista uma aprendizagem com sentido e significado para os/as acadêmicos/as, pois esta é a essência da Ecopedagogia.

Considerando o contexto ambiental e as práticas ecopedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia, na instituição de Ensino Superior pesquisada, o/a Docente 3 afirma que:

(...) eu entendo que a gente precisa, mesmo vendo que o cenário não favorável, que as nossas pequenas ações, as nossas micro revoluções, a nossa gotinha no oceano ela pode gerar um impacto, por menor que seja, mas que pode transformar um espaço ou um pequeno coletivo que vai reverberar em outros coletivos. Eu acho que é isso que a gente tem feito aqui no curso de Pedagogia, é isso que a gente tem feito com as atividades extensionistas, a gente tem sido aquela gotinha no oceano, tentando e acreditando, apesar de saber que existe uma construção teórica, mas a gente tem se alicerçado em algumas, para fazer com que as nossas ações, elas reverberem em transformações, em revoluções (Docente 3).

O/a Docente 1 concorda que:

A gente não pode se tornar inativo, apesar de uma pressão externa que tenta nos abalar. Que a gente viva de micro revoluções. Eu acho, que do ponto de vista de micro revoluções, elas fazem muito mais de baixo para cima, que de cima para baixo. Como nós, como cidadãos, como sociedade, que a gente tome decisões coletivas que vá para cima, e não esperar uma política pública que vem de cima para baixo cima (Docente 1).

Para o/a Docente 2

(...) pensando nesse sentido, ouvindo vocês acho que temos que focar naquilo que a gente vem desenvolvendo, por mais que às vezes seja pequenas revoluções, coisas que aos olhos da sociedade pareça muito pequeno, mas que às vezes são as sementinhas que vão sendo plantadas, que vão ficando (Docente 2).

Essas falas remetem à afirmação de Gadotti (2000, p. 121), para o qual “a partir de manifestações simples da cotidianidade, podemos descobrir e enfrentar a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade”, ou seja, é necessário pensar e agir local e globalmente, sem estabelecer uma relação de primazia de uma em detrimento da outra, entendendo que mudanças consideradas simples podem ser grandes agentes de transformação. Considerando também que, de acordo com Dickmann e Carneiro (2021, p, 165), “é preciso refletir criticamente sobre a realidade, posicionar-se curiosamente diante do mundo em seus diversos aspectos – sociais, políticos, ideológicos, éticos, estéticos, culturais e ambientais”, uma vez que essas ações ocorrem a partir de uma *práxis*.

A relevância desse diálogo é evidenciada quando Freire (2021, p. 40) afirma que “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isso mostra a importância de se fomentar momentos

como o proporcionado pelo Círculo Ecopedagógico, visando a reflexão e o compartilhamento de entendimentos, para contribuir com ação docente.

Sobre o questionamento a respeito das contribuições das práticas ecopedagógicas na formação de professores, o/a Docente 3 chama a atenção que:

Acho que a gente tenta, não sei se efetivamente a gente dá conta disso, porque é entender que existem interesses diversos nesse processo e talvez o que eu pense que é uma atenção, um zelo com o outro não seja para o outro isso. Entendo que são muitas vias, acredito que a gente tenta sim fazer isso, mas não sei se a gente tem esse alcance, é processo, como eu falei anteriormente. E assim, estamos em aprendizagem, fazendo, com essa preocupação desse cuidado com o outro, com atitudes cuidadosas, mas depende do outro dizer isso para você. Se está sendo validado pelo outro (Docente 3).

Essa fala considera que as práticas que estão sendo desenvolvidas e foram caracterizadas como ecopedagógicas são um processo, são tentativas e, nesse sentido, é importante atentar para o que Gadotti (2000, p. 46) alerta quando afirma que “O professor não é mais o que sabe e o aluno, o que aprende. Ambos, em sessões de trabalho, aprendem e ensinam com o que juntos descobrem”.

Esses são elementos que precisam estar presentes quando se fala de Ecopedagogia. A sociedade valoriza muito os resultados, em contrapartida, a Ecopedagogia apresenta a importância de olhar para o processo, para como o caminho foi construído e a forma que se avalia esse processo. Isso exige mudanças na atuação docente, tendo em vista o perfil, as ações e comportamentos dos/as alunos/as, porque “valer-se dos processos educativos para construir a cidadania planetária como novo entorno vital exige mudanças substantivas em sua vida, tanto no plano pessoal, como em suas relações em nível institucional e organizacional” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 81). Assim, torna-se válido ouvir os/as alunos/as para se compreender como e se eles/as evidenciam contribuições dessas práticas ecopedagógicas.

Por outro lado, exemplificando sua atuação, o/a Docente 4 aponta que:

(...) uma abordagem que eu tenho feito, a partir da heurística do temor do Hans Jonas. A ideia é: para você gerar uma preocupação de cuidado, um alerta que você tem que cuidar, você tem que dizer, por que é que você está gerando esse cuidado. A heurística é uma espécie de contexto, em que a vida está ameaçada e eu acho que nós estamos vivendo esse contexto agora e não é uma visão negativa, é a mais realista possível, estamos com a vida colocada em suspenso, graças a nossa forma de viver nesse planeta. Então, a primeira coisa é colocar a relação do ser humano com a água, a relação com a produção dos alimentos, a relação do ser humano com os transgênicos. Eu faço justamente isso, faço um bimestre inteiro, a partir desses dados aqui e busco artigos científicos e tal, justamente no sentido de fazer criar um... despertar um estalo que alguma coisa está errada. Essa eu

acho que é a primeira coisa, eu faço uma heurística do temor, não para gerar uma imobilidade, mas para gerar uma consciência de que algo está errado e precisamos dessa condição, aí precisamos de Educação Ambiental, precisamos de cuidado, precisamos de preservação do planeta, precisamos de microrrevoluções, que vai gerar no ser humano um cuidado com o meio ambiente. A nossa relação com o plástico, por exemplo... O plástico foi criado há 300 anos atrás, e no entanto ele leva 400 a 500 anos na natureza para decompor, ou seja, primeiro plástico que foi criado, ainda não decompôs e nós já estamos criando ilhas inteiras no oceano de plástico. Eu pego por aí mesmo, criar uma heurística do temor para gerar um cuidado. Tem um livro muito interessante do Bruno Latour, que chama Onde aterrar? É um alerta, nós temos de 20 a 50 anos de natureza, nós preservamos ou estamos destruindo a vida de onde ela surge. Estão criando foguetes para sair do planeta, uma espécie de nova arca de Noé, e a pergunta é, quem que vai estar dentro dessa arca de Noé? Nós temos esse planeta, temos que cuidar é dele e não pensar em sair do planeta e procurar luas de Saturno, ou colonizar Marte, não temos que cuidar aqui e agora (Docente 4).

No mesmo sentido, também o/a Docente 1 pontua que:

Eu tento fazer sem querer, eu acho que bate um pouco com essa lógica, mas minha atividade hoje, quando vou ensinar Educação Ambiental do ponto de vista conceitual, a primeira pergunta que eu hoje eu faço com os alunos, se eles cuidam os próprios corpos. Como é que você vai querer tratar de cuidar do planeta se as pessoas não cuidam de si mesmas? Porque o que a gente vê pela estatística hoje são doenças crônicas em altíssimos níveis, obesidade, abuso, de qualquer tipo de elemento que possa gerar um comportamento de vício e, enfim, as pessoas estão doentes. Se vê na sala de aula, você vê pessoas com doenças crônicas do diabetes desde obesidade, que é bem frequentes, a gente vê isso no dia a dia, e aí vem aquela questão, como cuidar do planeta se a nós, como entidade individual, a gente não deixa de ser um organismo, digamos assim planetário, que aqui dentro tem zilhões de células, enfim, só muda a dimensão. Eu realmente fico provocando a sala nesse aspecto, porque sem amor próprio, como é que se vai cuidar do outro. E não quero fazer uma analogia que quem tem uma doença crônica não tem amor próprio. Existem zilhões de casos que não se aplica, mas o que a gente vê é um padrão disso. É culpa da pessoa? Eu não acho que é culpa da pessoa, acho que isso é um distanciamento de formação educativa, porque quanto mais informação, mais engajamento, mais aprendizados que tu tem, eu acho que o reflexo do cuidado, do auto cuidado ele se intensifica. Então para mim mostra na verdade, uma certa falência do nosso mecanismo de educação, informação. A gente vê adultos, aí dando um exemplo Fama, mas vocês podem ver no dia a dia de vocês, nas faculdades onde trabalham, no trabalho, a gente vê o mundo doente em tese. E eu como provocação, pegando esse exemplo do/a docente 4, pergunto isso, para ver se as pessoas já começam pensando, será que eu cuido de mim mesmo? É uma provocação que sim, ela gera tensão e, com certeza gera contra-argumentos e isso é muito positivo, mas quando você vai falar sobre vamos se preocupar com o meio ambiente, aí a pessoa vai olhar assim, mas eu estou nem aí. O meu maior desafio hoje é fazer romper com meus alunos essa compreensão de não pertencimento. Então eu começo por esse exemplo, que acho que é essa ideia do zelo, com outro e gera um bom debate. Às vezes gera a sensação de culpa, às vezes sensação de raiva, é muito comum. Os alunos têm essa raiva inicial, porque não deixa de mexer com o ego das pessoas, dependendo do caso, mas eu vejo com o primeiro passo (Docente 1).

Esses exemplos, apresentados pelos/as Docentes 1 e 4, foram consideradas práticas não ecopedagógicas, uma vez que a Ecopedagogia entende a ação docente como mediação pedagógica que, de acordo com Gutiérrez e Prado (2013, p. 69) refere-se à capacidade de

- sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar);
- imaginar, inventar, criar e recriar;
- relacionar e interligar-se, auto-organizar-se;
- informar-se, comunicar-se, expressar-se;
- localizar, processar e utilizar a imensa quantidade de informações da “aldeia global”;
- buscar causas e prever consequências;
- criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões;
- pensar a totalidade (holisticamente).

Assim, pressupõe-se que a prática docente não seja desenvolvida por meio do medo, da culpa, da raiva e do pessimismo, mas orientando-se na perspectiva freiriana, com amorosidade, diálogo, cuidado, humanização, respeito, ética, pois, de acordo com Freire (2021, p. 140), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Além disso,

Os educandos são [...] seres humanos em construção, inacabados; e à Educação cabe torna-los mais humanos, nas descobertas que vão fazendo do mundo, no diálogo com os educadores, no cotidiano da vida, nas vivências diárias, nas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 179).

Assim, buscando trazer para a discussão o olhar ecopedagógico que considera a diversidade, a singularidade dos sujeitos, o/a Docente 3 afirma que:

Olhar para eles na sua diversidade, na singularidade, respeitar essa diversidade e considerar isso quando eu fizer a heurística do temor, eu acho que é fundamental, porque aí talvez a gente tenha um alcance maior, porque afinal vai ser uma aula para eles, não a partir daquilo que eu penso que vai fomentar a discussão com eles, ou que vai fazer a consciência, pode ser muito mais, talvez, agressivo do que acolhedor, ou que aproximem. Eu tenho receio disso, porque eu vejo que a gente tem muitos problemas sociais, culturais, dentro de sala de aula, que estão o tempo todo ali se apresentando e a gente vem muitas vezes com a nossa teoria... E eu digo isso porque eu me coloco nesse lugar também de, muitas vezes, falar algo que nem sempre deveria ter sido dito naquele momento, mas que eu preciso me colocar num processo de conhecer e saber quem são e para quem é aquilo que eu estou trazendo enquanto conteúdo (Docente 3).

Nesse panorama, compreendendo-se que a Ecopedagogia está presente na sala de aula ao se abordar conteúdos relacionados às lutas sociais, o/a Docente 2 destaca que:

(...) eu acho que sempre que a gente está trabalhando, que a gente está em sala de aula, nos diferentes componentes que a gente atua, sempre a gente

vai estar se remetendo a essas lutas sociais, porque quando nós estamos lá trabalhando, por exemplo, o currículo e a gente vai discutir as questões que perpassam o currículo, que são relações de poder, de desigualdade, por uma perspectiva mais crítica, de certa forma, nós estamos trazendo esses debates que são os nossos espaços, enquanto educadores, de luta. Então, esse é o espaço que eu, enquanto educadora, tenho para também fazer a minha luta social, para eu despertar ou problematizar, pensar a partir das problemáticas que existem. Então, eu entendo que sim, que a gente constantemente faz isso, nos espaços em que a gente atua, na sala de aula, seja na educação básica, ou no Ensino Superior, porque o nosso posicionamento, a nossa forma enquanto professor/a enquanto educador/a, ela também é uma luta social. Ou seja, a partir do momento que a gente não concorda ou não respalda ações negativas, ou que pelo menos tenta mostrar um outro lado, eu acho que também são espaços que a gente ocupa (Docente 2).

De acordo com Gadotti (2000, p. 172), “aqui entra o papel importante da educação, da formação para a cidadania ativa”, e de maneira ecopedagógica uma *cuidadania* ativa, entendendo-se que “o lugar privilegiado para que essas transformações comecem a acontecer, é a escola” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 142). A sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, é o espaço propício para dialogar e problematizar coletivamente temáticas relacionadas às lutas sociais, uma vez que o/a professor/a, atuando como mediador pedagógico, pode apontar caminhos, discutir possibilidades de aspirar o novo, de ressignificar e reconstruir entendimentos. Neste viés, “a Educação assume um caráter eminentemente liberador no desvelamento do mundo, pelo ato do conhecimento (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 155), levando-se em conta que os sujeitos são constituídos historicamente, cada um tem sua leitura de mundo, suas experiências que devem ser consideradas.

À vista disso, o/a Docente 2 ainda sinaliza a dificuldade de abordar e praticar ações ecopedagógicas na sala de aula:

Então, eu entendo que sim tenho feito, mas não com facilidade ou tranquilidade, mas sim em processo constante de aprendizagem, de saber, que eu preciso ir lá pedir desculpa porque aquilo que eu falei talvez não foi o melhor momento, ou deveria ter falado de outra forma, então o processo é esse, está ali, sempre, em construção. É difícil (Docente 2).

Já o/a Docente 4 destaca:

Eu falo para eles, que eu sou um machista em desconstrução, porque eu venho de uma criação em que o mais machista na minha família [...] era minha mãe. Era minha mãe que me cobrava as posturas masculinas, de macho, não chorar, se você brigar na escola e apanhar você vai vir aqui e apanhar também, não me venha chorando... Algumas coisas que são arraigadas em nós que agora a gente está em choque, e tem que desconstruir mesmo, para se tornar um ser humano melhor (Docente 4).

O/a Docente 2 ainda exemplifica como aborda determinados conteúdos em sala de aula:

Só para ser bem pontual num componente curricular que eu trabalho, trazendo o ensino, a gente trabalhava muito a questão de desigualdade social, mas especialmente quando a gente fala das questões de raça e gênero. Trazendo os conteúdos trabalhados, a gente trabalhou o conteúdo de gênero em sala de aula e as nossas turmas são de 90% mulheres, mas nós também temos aluno trans, aluno homossexual, então foi um tema muito debatido, especialmente porque a turma contempla essa diversidade. Da mesma forma, a gente entrou agora no conteúdo raça, de nos entendermos enquanto racistas, de termos essa consciência de que somos e precisamos aprender historicamente com quem produz conhecimento a partir desse lugar, por exemplo, de desconstrução e de busca por entender essa história que não se conta no livro didático. A gente está nesse processo de construção dessa ideia de raça, de entender a partir de dados, porque é que tem que se discutir isso em sala de aula, e porque elas estão na formação em pedagogia, discutindo isso em sala de aula, educação, saúde, corpo e como que isso vai afetar o fazer docente delas em sala de aula. Trabalhamos também sobre violências, violências na infância e não apenas crianças vítimas de vários tipos de violências, mas também pessoas com deficiência que sofrem violências, mulheres vítimas de violência, idosos vítimas de violência, entendendo que a pedagogia não é uma pedagogia apenas voltada para educação básica, mas é uma pedagogia também para espaços não formais, então são temas recorrentes, muito debatidos e que os alunos são muito engajados porque sentem essa necessidade, essa falta, e isso gera muitos depoimentos de muitos processos de sofrimento e de violência que eles sofrem constantemente. É falar sobre o que somos, por isso que eu digo, quando a gente volta lá para o cuidado, o como a gente faz essa mediação é extremamente delicado, extremamente complexo, mas quando a gente cuida do outro e pergunta, por exemplo, como você quer ser chamado ou como você se sente respeitado, acho que esse lugar de aprender com ele, o melhor para ele, eu acho que talvez seja um lugar de construção nossa, de desconstrução também desses preconceitos, desses processos que são socialmente, culturalmente apreendidos por nós, mas de respeito a esse outro. Mas é um lugar sempre delicado e que muitas vezes não acontece o debate nas salas de aula. Vejo que a gente fala muito que ser professor é um posicionamento político, mas eu estou sendo político em sala de aula mesmo, quando eu vou dar minha aula e eu esqueço esses temas que a gente considera transversais, que talvez teriam que ser centrais. Nem sempre a gente toca nesses temas, porque para nós é difícil porque não aprendemos a falar sobre isso (Docente 2).

Essas falas remetem a Freire quando afirma que é necessário levar em conta a “compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2021, p. 25). Isso evidencia a complexidade da ação docente, pois exige humildade para reconhecer erros, equívocos, e também a riqueza de reflexões e *insights* que são possíveis e necessários nesta atuação, porque enquanto seres inacabados a mudança é possível, tanto para educadores/as como para aprendizes.

Nesse contexto, “a Educação é uma teoria do conhecimento colocada em prática, pois implica postura de questionamento epistemológico do educador diante

do mundo, exige dele uma concepção de como vai construir conhecimento com os educandos” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 152). Dessa maneira, o entendimento de estar em processo de desconstrução, de encontrar dificuldades não significa uma fragilidade do/a professor/a, mas, uma consciência de inacabamento com postura crítica e prático.

Ainda, considerando a Ecopedagogia na sala de aula o/a Docente 1 exemplifica que:

(...) a questão dessa cidadania planetária, a discussão sobre os preconceitos, raça, gênero... o que eu gosto muito de fazer é trazer os dados e também o que eu aprendi com a história, por exemplo, o gênero é uma coisa que eu sempre trago os exemplos em sala de aula e falo com a maior naturalidade, eu espero que com a diminuição real do preconceito em relação a gênero, por exemplo, a gente se torne, querendo ou não, uma Grécia antiga. E sempre aviso as pessoas que a tendência é essa, eu falo isso muito em sala de aula, na faculdade, não falo isso para o Ensino Fundamental, mas eu sempre mostrei e expliquei que, na história, a sexualidade, especialmente na greco-romana, ela era tratada de uma maneira extremamente aberta. E tratar de sexualidade sem tabus e dilemas é algo que deveria ser intrínseca, inerente dentro das famílias, dentro da faculdade, sem qualquer preconceito. Sexualidade para mim, é algo biológico, assim como o gênero e intergêneros, ou transgêneros, é algo extremamente natural e falo isso com uma certa indiferença, mas é uma indiferença não preconceituosa, eu digo indiferença porque eu falo como se tivesse falando aqui entre nós, e eu acho que essa indiferença quando a gente fala como professor, provoca também, especialmente quem não concorda. Por exemplo quando eu dou meus exemplos em sala de aula e eu vou falar algum dado, vou falar sobre famílias, muitas vezes meus exemplos são famílias de um casal, um casal de homens, um casal de mulheres, eu falo ou lésbicas ou gays, ou uma família heterossexual. Eu sempre uso esses exemplos porque são famílias acima de tudo, independente de qual é o sexo que está ali e eu falo isso com uma naturalidade que eu chamo de indiferente, mas eu sei que lá com meus alunos, provavelmente alguém vai se sentir provocado. E eu acho que se a gente vai levando isso. Eu vejo com uma perspectiva pessoal, mas se a gente vai tratando isso no dia a dia, que essa é a realidade do planeta historicamente apesar de viver num país extremamente machista, e que nem diz Marco Ribas, compositor brasileiro “Nunca vi país de machista para ter tanto gay”. Ele canta isso na música dele, isso na década de 80. Esse é o Brasil, a gente tem que romper os preconceitos, se você quer ter uma cidadania, uma visão planetária. [...] A gente tem que sempre estar baseado nos fatos. O que eu faço, por exemplo, em Clevelândia eu falo, Clevelândia é uma cidade, coronelista historicamente, que boa parte das razões da desigualdade social dela se deve justamente a essa visão coronelista, que sempre se formou aqui no sudeste do Paraná e que gerou uma desigualdade absurda, onde pequenas famílias concentram a renda e isso fez com que, historicamente, desde a década de 40, aumentasse, explodisse a desigualdade social, assim como êxodo urbano da cidade, por isso que ela vem diminuindo. Isso são dados. Eu não fico falando, provocando, mas cito o exemplo de Clevelândia, exemplo de Palmas, o exemplo, até de Abelardo Luz eu acho que historicamente também teve, então eu faço provocações baseadas em fatos, para que os professores tente se apropriar de que eles fazem parte dessa realidade, por exemplo, nossos acadêmicos da fama fazem parte para a realidade de uma cidade que, historicamente é extremamente desigual, que fazem parte de um país que historicamente é absurdamente desigual, do mesmo jeito que faço provocações, não falando mal do Brasil, país subdesenvolvido, mas o Brasil é um país subdesenvolvido

mais desenvolvido dos subdesenvolvidos. Assim como quando eu falo dos Estados Unidos que é o país mais desigual dos países ricos. A desigualdade social que existe lá é gigantesca, tem pessoas que vivem distantes de qualquer formação educativa, assim como no Brasil, só que a diferença é que lá tem um PIB de um trilhão, gigantesco, mas são dados. Então eu acho que essas provocações, não sei se funcionam, mas ao menos eu espero que os meus alunos que vão se tornar professores, no caso de pedagogia, elas tenham noção da dessa apropriação do local, do regional, pensando já aqui sul do Brasil, mas também que consigam absorver, para poder falar exemplos a nível planetário, tanto que eu trago muito dado do wall World in day para eles, sempre trago um monte de gráfico para ele sentir daquele site, que é o nosso mundo em dados que é uma iniciativa global para tentar mostrar padrões no planeta para eles verem, notarem, para terem embasamento para uma discussão técnica. E eu acho que quando você tem ferramentas e informação que permitam fazer generalizações locais, regionais ou até mesmo globais, aí você consegue ter uma opinião crítica. O que eu prego então, como resumo da ópera, é evitar generalizações baseadas em achismos, porque eu acho que isso é uma grande armadilha nos dias de hoje. Experiências próprias não refletem as decisões globais ou nacionais, isso é um perigo nos dias de hoje, especialmente com Fake News. Eu acho isso... O planeta funciona assim... o Brasil funciona assim... Clevelândia funciona assim, Santa Catarina funciona assim. Não, tem inúmeros dados e fatores. Eu acho que essas provocações, junto com esses dados, contribui, espero, na minha inocência, que deva contribuir para essa atitude crítica dos professores que a gente está formando (Docente 1).

A fala do/a docente remete à seguinte questão “a percepção de mundo, de forma crítica e comprometida, exige uma postura de superação da ideia de que nada podemos fazer frente à realidade como aí está” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 126), uma vez que “assim como os seres humanos, o mundo também é inacabado e que a sociedade e natureza são dimensões de um mesmo todo; por isso, há uma responsabilidade ética nas ações com desdobramento em ações socioambientais” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 125). Este é um dos pontos fundamentais da Ecopedagogia, olhar para a realidade cotidiana, sem preconceito ou discriminação e, de maneira crítica, respeitosa e ética, por meio do diálogo, da valorização de todas as formas de vida, com consciência planetária, aprendendo e ensinando, promover mudanças de atitudes, de comportamentos. Ao se fazer, visa-se a transformação por meio da *práxis*.

Esta categoria apresentou diversos exemplos de práticas que estão sendo construídas na perspectiva ecopedagógica. Compreende-se que elas contribuem para a formação de professores/as e espera-se que esses/as profissionais construam ações ecopedagógicas em sua atuação, tendo em vista o item 6 da Carta da Ecopedagogia:

A Ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada ao projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais, promovendo uma educação

sustentável (ecoeducação) e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, em seus modos formal, não formal e informal, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações (Gadotti, 2000, p. 185).

5.4 PONDERAÇÕES SOBRE OS DADOS

Considerando a análise realizada, a partir das falas dos/as docentes participantes do Círculo Ecopedagógico, as quais foram elencadas nas categorias Educação Ambiental, Ecopedagogia e Formação de Professores, com o objetivo de responder à problemática que conduziu a pesquisa: Como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as professores/as que atuam no curso de Pedagogia, de uma instituição de Ensino Superior que prioriza a Educação Ambiental?, constatou-se que diversas contribuições da Ecopedagogia estão presentes nas práticas docentes, evidenciadas nos recortes das falas que compuseram as unidades de registro.

Ou seja, é uma contribuição da Ecopedagogia na formação de professores a busca da “Reconexão do ser humano com o meio ambiente por meio da educação, ressignificando a educação, buscando unir o ser humano e a sua realidade ambiental⁷”. Essa fala está associada à discussão fomentada por Capra (2013), Gutierrez e Prado (2013) e Boff (2015) quando abordam questionamentos da divisão cartesiana e a visão de mundo mecanicista, ao considerarem a dimensão planetária como um fundamento da Ecopedagogia, e a necessidade de se entender a interdependência de todos os seres do planeta, associando-se à “*Cuidadania planetária*”.

Tal postura exige uma ressignificação da educação, atuando na “Desconstrução” de conceitos, valores e entendimentos que não dão conta das demandas atuais, as quais estão passando por um momento de transição, especificamente quando se trata das questões ambientais. Além do mais, precisa se considerar a “Diversidade e a Singularidade em sala de aula⁸”, premissa básica no processo de aprendizagem, uma vez que cada sujeito é único, inacabado. Levando em conta isso, os espaços educativos podem utilizar as “Interculturalidades⁹”,

⁷ Unidade de registro – categoria Ecopedagogia

⁸ Unidade de registro – categoria Formação de professores

⁹ Unidade de registro – categoria Formação de professores

presentes no cotidiano e no contexto dos/as educandos/as, para dialogar sobre a valorização dos conhecimentos e saberes, evidenciando maneiras de colocá-los em prática.

Contudo, é importante considerar que se está “Em processo de aprendizagem¹⁰”, cujas ações são “Processo e Tentativa¹¹” e são “Pequenas ações/microrrevoluções¹²”, uma vez que a Ecopedagogia não tem uma metodologia específica, um modelo ou uma receita¹³. É, pois, uma proposta pedagógica baseada em chaves pedagógicas, já descritas nesta pesquisa.

Tendo em vista essas questões, consideradas contribuições da Ecopedagogia para a formação de professores, uma vez que estão presentes nos exemplos das ações docentes citadas pelos/as participantes do Círculo Ecopedagógico, evidencia-se a importância de se fomentar as discussões, desenvolver pesquisas e, principalmente, construir práticas baseadas na Ecopedagogia, visando o compromisso coletivo na busca da “resolução dos problemas globais, pelo manejo específico da mudança e pela jubilosa celebração da vida” (Gadotti, 2000, p. 210).

¹⁰ Unidade de registro – categoria Formação de professores

¹¹ Unidade de registro – categoria Formação de professores

¹² Unidade de registro – categoria Formação de professores

¹³ Afirmação utilizada por Cruz Prado na aula do dia 15 de setembro de 2023, no grupo de estudos e pesquisas Palavração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída com o intuito de evidenciar como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as professores/as, que atuam no curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior que prioriza a Educação Ambiental. No intuito de buscar elementos que pudessem responder a essa problemática, o objetivo geral, que conduziu o estudo, foi construir a compreensão de como a Ecopedagogia está presente e contribui nas práticas educativas dos/as docentes que atuam na formação de professores/as.

Para tal compreensão foram delineados alguns objetivos específicos, quais sejam: Caracterizar a Ecopedagogia, buscando compreender como ela se diferencia da Educação Ambiental; Promover diálogos sobre a Ecopedagogia com os/as professores/as do curso de Pedagogia, da Instituição de Ensino Superior pesquisada; Identificar práticas educativas ecopedagógicas, no fazer docente dos/as participantes da pesquisa, especificamente em sua atuação na formação de professores.

Com a finalidade de buscar elementos que pudessem evidenciar as contribuições da Ecopedagogia na formação de professores/as, utilizou-se o Círculo Ecopedagógico para promover diálogos sobre a Ecopedagogia com os/as docentes do curso de Pedagogia e, assim, realizar a coleta dos dados empíricos, para então, baseando-se nas construções teóricas, relacionando-as com a pesquisa empírica tecer as considerações finais desta pesquisa.

Ressalta-se que estas constatações se devem ao fato de terem sido realizadas neste momento histórico, por esta pesquisadora, com os/as docentes que participaram do Círculo Ecopedagógico, na instituição pesquisada. Contudo, os dados obtidos tornam-se relevantes para instigar a continuidade desta pesquisa ou relacionar a outras pesquisas, com a finalidade de compreender, difundir e evidenciar as contribuições da Ecopedagogia, nas mais diversas áreas. Isso reafirma Gadotti (2000, p. 97) ao sinalizar que “a Ecopedagogia precisa trilhar ainda um longo caminho. E precisa não só do debate acadêmico e da construção teórica. Precisa, sobretudo, ser experimentada na prática”. Esta pesquisa buscou também exemplificar algumas práticas, consideradas ecopedagógicas.

As construções teóricas puderam evidenciar que não é possível relacionar elementos para diferenciar Educação Ambiental de Ecopedagogia objetivamente, uma vez que a Ecopedagogia incorpora elementos da Educação Ambiental na sua

proposta, “na evolução do próprio movimento ecológico como doutrina e como atitude diante da vida [buscando] mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje” (Gadotti, 2000, p. 94). Também, considerando as diferentes vertentes da Educação Ambiental, observa-se maiores aproximações da Ecopedagogia com a Educação Ambiental crítica, que já está mais consolidada e baseia-se em autores comuns.

“Pode-se dizer que, diante da Educação Ambiental, a Ecopedagogia está hoje apenas engatinhando” (Gadotti, 2000, p. 97). Em vista disso, como a “Educação Ambiental já desenvolveu metodologias apropriadas ao ensino” (Gadotti, 2000, p. 97) e está mais difundida no meio acadêmico, científico, social e político, a Ecopedagogia apoia-se nesses conhecimentos para abordar, fundamentar historicamente e ampliar suas compreensões, uma vez que a Ecopedagogia não objetiva “inventar tudo de novo [... mas] se movimenta da necessidade real, analisada, interpretada, refletiva, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade” (Gadotti, 2000, p. 94).

Tendo em vista esta premissa, valeu-se da Educação Ambiental em diversos momentos desta pesquisa e, especialmente, na realização do Círculo Ecopedagógico, tendo em vista que as questões que conduziram o diálogo iniciaram abordando a Educação Ambiental, para então conceituar a Ecopedagogia e evidenciar exemplos de práticas ecopedagógicas.

O diálogo construído no Círculo Ecopedagógico pautou-se nos pressupostos e princípios fundamentais necessários para a formação de educadores ambientais, “a sustentabilidade [...] a complexidade [...] e a interdisciplinaridade”, destacados por Dickmann e Carneiro (2021, p. 135). O diálogo horizontal, de participação livre e crítica, por docentes com formação e experiências diversas e singulares, cujo ponto comum é a atuação na formação de professores/as, proporcionou um momento de construção de conhecimento, de formação continuada, sendo de suma importância. Haja vista que “aos educadores ambientais cabe renovar os diferentes saberes sobre meio ambiente, aguçando a sua curiosidade e inquietação de avanço dos conhecimentos e dando suporte epistemológico a sua prática pedagógica” (Dickmann e Carneiro, 2021, p. 160). Assim, conhecer, discutir, refletir sobre a prática, a partir da Ecopedagogia, foi um momento de compartilhamento de saberes, visões de mundo e que fomentou a relevância de atividades como esta.

Ficou evidente, também, as diferentes concepções epistemológicas dos/as docentes. As práticas dos/as docentes com viés mais marxista e freiriano evidenciam a perspectiva ecopedagógica, já os/as docentes com uma visão de mundo mecanicista e cartesiana têm práticas que divergem da Ecopedagogia. Sendo que nos referenciais teóricos da Ecopedagogia, a base é a crítica à essa visão de mundo, por isso, caracteriza-se como um novo paradigma, entendendo que “Eventualmente, não precisaremos nos desfazer de tudo, mas antes de sabermos isso, devemos estar dispostos a questionar tudo” (Capra, 2006b, p. 26). Como os/as docentes citaram que suas práticas são microrrevoluções, o Círculo Ecopedagógico também pode ser considerado uma microrrevolução, entendendo que dele podem reverberar contribuições relevantes aos/às docentes, na sua prática profissional.

No processo de análise das falas dos/as docentes, a pesquisa pode evidenciar a perspectiva dialética-dialógica, a qual, de acordo com o Dicionário Paulo Freire “na dialética-dialógica de Freire não há predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (Zitkoski, 2008, p. 115). Assim sendo, Educação Ambiental, Ecopedagogia e formação de professores encontram-se permeadas nas falas, não sendo tarefa fácil desmembrar e falar somente de um tema, porque um oportuniza relacionar-se com o outro.

Contudo, referente à categoria Educação Ambiental, a questão conceitual ficou bem evidente e considerações históricas relevantes sobre a Educação Ambiental de Clevelândia foram apresentadas. Isso possibilitou abordar o diálogo sobre a Ecopedagogia, sendo que esta categoria constatou entendimentos das dimensões da Ecopedagogia, além dos fundamentos, amplitude do conceito e proporcionou questionamentos, que enriqueceram o diálogo. Já na categoria formação de professores foram evidenciados diversos exemplos sobre como a Ecopedagogia vindo sendo trabalhada em sala de aula, talvez não com esta denominação, mas, nesta perspectiva. E, em contrapartida, exemplos de práticas que não são ecopedagógicas. Assim, constatou-se práticas que se aproximam e outras que se distanciam da Ecopedagogia.

A partir das falas dos/as docentes foi possível compreender que a Ecopedagogia contribui com a formação de professores. Pode-se citar que as contribuições são quando a Ecopedagogia embasa suas ações na *práxis*, entendendo que os/as professores/as em formação, inicial ou continuada, utilizam-se da teoria

para sustentar sua prática e, que isso, deve propiciar reflexões para a construção de uma nova prática, tendo em vista as mudanças que ocorreram durante o caminho. Além de valorizar esse processo que parte do cotidiano, buscando impregnar as ações de sentido e significado, e não somente apreciar os resultados.

A Ecopedagogia contribui também, quando apresenta o conceito de *cuidadania* planetária, considerando a necessidade de “desenvolver a atitude de observar a presença de agressões ao meio ambiente, criar hábitos alimentares novos, observar o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta” (Gadotti, 2000, p. 132), ou seja, cuidando da vida no e do planeta, “princípio que deve orientar nossas vidas, nossa forma de pensar a escola e a pedagogia” (Gadotti, 2000, p.133).

As contribuições para a formação de professores estão presentes também quando a Ecopedagogia instiga o olhar crítico que visa “interrogar profundamente sobre os paradigmas que nos orientaram até hoje e ensaiar a vivência de um novo paradigma, que é a Terra vista como uma única comunidade” (Gadotti, 2000, p. 201).

Essa compreensão constata as contribuições da Ecopedagogia para a construção do conhecimento e para a formação de professores/as e educadores/as ambientais, tendo em vista a instituição de ensino que estão vinculados/as, que prioriza a Educação Ambiental.

Com a conclusão dessa pesquisa, enquanto encaminhamentos, pretende-se que mais círculos ecopedagógicos sejam realizados, com docentes, no sentido de formação continuada. Também promover diálogo com acadêmicos/as na formação inicial de professores/as, com o intuito de se fomentar práticas ecopedagógicas. É possível difundir a Ecopedagogia e suas práticas em todos os níveis de ensino, bem como para a sociedade, em geral, tendo em vista que a Ecopedagogia se preocupa com a formação integral do ser humano e promove aprendizagens para cuidar da vida na Terra, uma vez que ela “não é um ser estranho e distante; é nossa casa, é o lugar onde vivemos e convivemos” (Gutiérrez e Prado, 2013, p. 134).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa Edições, 70, 1977.

BEHREND, Danielle Monteiro, COUSIN, Claudia da Silva, GALIAZZI, Maria do Carmo. A constituição histórica da Educação Ambiental no ensino formal: reflexões necessárias em tempos de retrocessos. In: GOMES, Claudia Lourenço, MOSER, Anderson de Souza, CAMPOS, Marília Andrade Torales (orgs.). **Educação Ambiental no contexto de crises**. Tutóia: Diálogos, 2021.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres: dignidade e direitos da Mãe Terra**. Edição Revista e Ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 20ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculos de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acesso em 04/05/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18/08/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9795/99. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 07/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Meio Ambiente: Educação Ambiental, Educação para o Consumo**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos seres vivos**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006b.

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

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: uma análise dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

COLE, Michael e SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento os processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COSTA, Efigenia Maria Dias e SILVEIRA, Maria de Fátima. Formação docente: uma contribuição da ecopedagogia. In: **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**. V 3, N 2, Abril 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

DICKMANN, I. 30 ANOS DA ECOPEDAGOGIA:: BREVE ENSAIO SOBRE ORIGEM E REINVENÇÃO. **RevistAleph**, n. 39, 15 dez. 2022. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/55892> Acesso em 11/07/2023.

DICKMANN, Ivo e PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. Ecopedagogia na relação capital-natureza. **Trabalho Necessário**. V.20, nº 43, 2022.

DICKMANN, I. *et al.* Ecopedagogia e Educação Ambiental: entre a essência e a realidade. In: SILVA, J. B.; CAMPOS, M. A. T. (Orgs.). **Educação Ambiental: estudos de revisão do campo no Brasil**. Curitiba: Appris, 2022.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006 Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603>. Acesso em 01/08/2022.

FAMA - Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Clevelândia, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf Acesso em 02/09/2023.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da Terra. **Histórias de aprender-e-ensinar para mudar o mundo**: projeto jovem cidadão amigo da natureza - PJCAN. Paulínia, SP: Instituto Bioma, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. 2009. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3397>. Acesso em 15/04/2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRENZEL, G. C.; LINDINO, T. C. Práticas educativas ambientais formais: o que a ecopedagogia pode contribuir. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 248–258, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10161>. Acesso em: 06/04/2022.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freirianos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02/11/2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2015. E-book disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em 26/05/2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Reflexões sobre a questão ambiental em uma sociedade em crise. In: **Educação Ambiental no contexto de crises: múltiplas interfaces**. Tutóia: Diálogos, 2021.

MANCIBO, Deise; VALE, Andreia Araujo do e MARTINS, Tania Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2020. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvWkGxsJqg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/12/2021.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 2011.

NEPOMOCENO, Taiane A. Ribeiro e LINDINO, Terezinha Correa. Práticas Educativas Ambientais Formais sob o olhar da Ecopedagogia. In: **Revista Pleiade**, v. 13, n. 28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32915/pleiade.v13i28.542>

O que é ecopedagogia? Entrevistada: Scheila Ceccon. Entrevistador: Ivo Dickmann. [s.l.] TV Ecopedagogia, junho/2020. **Podcast**. Disponível em <https://open.spotify.com/episode/1bliUOzJlvkflByYuceEG6>. Acesso em 07/04/2022.

OLIVEIRA, D. R. B. **Educação Ambiental e Ecopedagogia no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade de Pernambuco campus Petrolina**. 2017. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017.

Disponível em: <

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6055070>. Acessado em: Mar, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Vol 30. N. 108. Campinas. Outubro de 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 11/07/2023.

PPP. Escola Estadual Indígena Nitótu. Clevelândia, 2022.

RAMOS, B. M. **O desenvolvimento da Educação Ambiental popular: reflexões sobre a ecoformação de professores**. 2019. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019. Disponível em < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16235>>. Acessado em: Mar, 2022.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. *Ebook*. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos)

RUSCHEINSKY, Aloísio (org.) **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. 2ª ed, revista e ampliada. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: revendo os desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.) **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. 2ª ed, rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005a.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**. V.31, nº 2. São Paulo: 2005b. Disponível em

<https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>. Acesso em 12/07/2023.

SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e Tempo de História**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/12/2021.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: Brock, A.; Colin, B; Schwartzman, S. (Org). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, W. M. F; ALMEIDA, M. C. A.; GASPARG, M. M. G. S. de. Relações entre ecopedagogia e a infância: um estudo sobre memórias, experiências e identidades de um professor de geografia. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6598>>. Acessado em: Mar, 2022.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12/04/2022.

SOARES, Sandra Regina. Desafios das práticas pedagógicas na universidade: experiência e construção de sentido na formação de profissionais. In: RIBEIRO, Gabriela Machado; CUNHA, Maria Isabel da. **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2020. Ebook. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acesso em 28 de julho de 2023.

SOUZA FILHO, S. M.; LIMA, V. A. A. Horta Pedagógica: uma pesquisa-participante de formação de docentes em educação por projetos. **Educação**, [S. l.], V. 45, Jan/Dez, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33426>>. Acessado em: Mar, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TONIOLO, J. M. dos S. de A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no Âmbito da Pesquisa: Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos como Possibilidade de Reinvenção dos Círculos de Cultura e Auto(trans)formação Permanente com Professores. **Revista**

Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519–537, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i2.44026. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026>. Acesso 02/11/2023.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em <https://plataforma.bvirtual.com.br> Acesso em 09/09/2023.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ECOPEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS AMBIENTAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: FABIANE CARBONARI MENEGUSSI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64750822.6.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.956.322

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO – RESUMO

Esta pesquisa pretende construir a compreensão de como a Ecopedagogia contribui na formação de professores e está presente nas práticas educativas ambientais desenvolvidas numa instituição de ensino superior. O referencial teórico utilizado compreende autores como Gutierrez e Prado (2013); Gadotti (2000, 2009); Freire (2021); Saviani (2015, 2021); Dickmann (2022), entre outros. A metodologia utilizada será um estudo de caso, a partir de entrevistas com questionário semi-estruturado, que serão gravadas e transcritas para serem analisadas. As entrevistas serão realizadas com 3 a 5 docentes que atuam no ensino superior, no curso de Pedagogia, da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, na cidade de Clevelândia – PR. Após a coleta dos dados, estes serão analisados de forma a construir um processo de compreensão para evidenciar se a perspectiva ecopedagógica se faz presente nas práticas ambientais desenvolvidas na formação de professores da instituição ou não.

COMENTÁRIOS:

Adequado

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – HIPÓTESE:

Não se aplica

De acordo com Gil (2002, p. 39) “em algumas pesquisas, as hipóteses são implícitas e em outras são formalmente expressas”. Ou seja, nesta pesquisa optou-se por não descrever explicitamente as hipóteses e nesses casos, Gil (2002, p. 38) afirma que “é possível determinar as hipóteses subjacentes, mediante a análise dos instrumentos adotados para a coleta dos dados.” Além disso, em uma oficina, realizada no dia 01/09/2021, pelo PPGE – UFFS, campus Chapecó, com orientações para submeter os projetos de pesquisa ao Comitê de Ética, a pro-fessora Fabiane de Andrade Leite orientou-nos que em pesquisa qualitativa não precisa indicar hipóteses e ao submeter o projeto ao CEP deve-se indicar “Não se aplica”.

HIPÓTESE – COMENTÁRIOS:

Justifica a ausência de hipótese por se tratar de pesquisa qualitativa.

TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS:

Objetivo Primário:

Construir a compreensão de como a Ecopedagogia contribui na formação de professores e está presente nas práticas educativas ambientais desenvolvidas numa instituição de ensino superior.

Objetivo Secundário:

Caracterizar a Ecopedagogia, buscando compreender como ela se diferencia da Educação Ambiental.

Analisar as contribuições da Ecopedagogia na formação de professores.

Conhecer as práticas educativas ambientais desenvolvidas numa Instituição de ensino superior, a partir do olhar da Ecopedagogia.

Promover diálogos sobre Ecopedagogia, evidenciando suas contribuições.

OBJETIVO PRIMÁRIO – COMENTÁRIOS:

Adequado

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – COMENTÁRIOS:

Adequados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO – RISCOS:

Esta pesquisa está orientada pela resolução MS/CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional da Saúde.

Como pesquisa com entrevistas há os seguintes possíveis riscos e providências:

Riscos/Danos possíveis: Estigmatização; Invasão de privacidade; Divulgação de informações Exemplos de Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos / danos: Não serão identificados nominalmente os participantes envolvidos.

Caso ocorra: Notificação aos participantes; Disponibilização de contatos do responsável da pesquisa. Notificação ao serviço/local de coleta dos dados da UFFS – campus Chapecó e da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAMA.

Riscos/Danos possíveis: Constrangimento por responder as perguntas Exemplos de Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos / danos: Antes do início da entrevista o participante será informado a respeito da pesquisa e registrará o consentimento no documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, terá acesso ao contato da responsável pela pesquisa para dirimir quaisquer dúvidas e mesmo solicitar a não continuidade da participação.

Caso ocorra: Esta atividade será interrompida. Notificação ao serviço/local de coleta dos dados da UFFS – campus Chapecó e da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAMA.

Riscos/Danos possíveis: Riscos relacionados a divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos.

Exemplos de Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos / danos: A pesquisa não recorrerá a recursos de imagens.

Caso ocorra: Notificação aos participantes; Disponibilização de contatos do responsável da pesquisa. Orientações sobre encaminhamentos legais e psicológicos. Notificação ao serviço/local de coleta dos dados da UFFS – campus Chapecó e da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAMA.

Riscos/danos possíveis: Arquivamento da gravação dos áudios das entrevistas e sua transcrição.

Exemplos de Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos / danos: Será arquivado em um HD externo e guardado em armário particular, na residência da

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

pesquisadora.

Caso ocorra: Notificação aos participantes; Disponibilização de contatos da responsável da pesquisa; Orientações sobre encaminhamentos legais e psicológicos. Notificação ao serviço/local de coleta dos dados da UFFS – campus Chapecó e da Faculdade de Educação e Meio Ambiente – FAMA.

RISCOS – COMENTÁRIOS:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – BENEFÍCIOS:

Esta pesquisa irá promover diálogos sobre a Ecopedagogia e suas possíveis contribuições na formação de professores.

De acordo com Boff (2015) estamos vivendo uma crise ambiental, “a Terra é um planeta pequeno, superpovoado e limitado em seus bens e serviços. Ele não suporta um projeto ilimitado” (BOFF, 2015, p. 16) dessa forma, é necessário abordarmos esse assunto para promovermos diálogos sobre isso, buscando a mudança de comportamento dos sujeitos, a partir de situações cotidianas, relacionado as questões ambientais às questões econômicas, políticas, de gênero, educacionais, que é a proposta da Ecopedagogia. Assim, promover esses diálogos com docentes que atuam na formação de professores irá ampliar as possibilidades de mudança de comportamento, entendendo-se a urgência em tratar sobre essa temática. Assim, os benefícios que essa pesquisa irá promover poderão ser evidenciados imediatamente, a partir do entendimento da perspectiva da Ecopedagogia pelos participantes da pesquisa e, a longo prazo, com a atuação dos docentes que serão graduados na instituição onde será realizada a pesquisa.

BENEFÍCIOS – COMENTÁRIOS:

Adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – DESENHO:

A pesquisa desenvolvida será de natureza qualitativa. Será realizado um estudo de caso, a partir de entrevistas com professores que desenvolvem práticas educativas ambientais e atuam no

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

curso de Pedagogia, na Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente - FAMA, de Clevelândia.

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA PROPOSTA:

A pesquisa desenvolvida será um estudo de caso, a partir de entrevistas com questionário semiestruturado, que serão gravadas e transcritas para serem analisadas. A entrevista irá partir de questões básicas, que interessam à pesquisa e no decorrer, a partir das respostas dos participantes, poderão ser realizadas outras perguntas. As entrevistas serão realizadas com docentes que atuam no ensino superior, no curso de Pedagogia, ou seja, na formação inicial de professores, da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente, e que tenham desenvolvido ou estejam desenvolvendo práticas educativas ambientais. Assim, o critério de seleção dos/as participantes é ser docente no curso de Pedagogia e ter desenvolvido ou estar desenvolvendo prática educativa ambiental com o envolvimento de acadêmicos/as do curso. Para isso, a pesquisa empírica seguirá as seguintes etapas: (1) inicialmente, será realizado um levantamento das práticas educativas ambientais desenvolvidas na instituição; (2) após serão identificadas as práticas desenvolvidas por docentes que atuam no curso de Pedagogia e que tenham estudantes deste curso envolvidos. A partir disso, (3) os docentes serão convidados a participar da pesquisa, por meio de uma carta/convite impressa, entregue pessoalmente ao docente, os que aceitarem será (4) agendado a entrevista presencial com a pesquisadora. As entrevistas serão realizadas com 3 a 5 docentes, sendo que esse número pode variar considerando os critérios de inclusão ou exclusão para participar da pesquisa.

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, ressalta-se que serão tomadas todas as precauções relacionadas ao distanciamento físico, se necessário uso de máscaras e disponibilização de álcool gel 70°, durante a realização das entrevistas.

Os docentes que aceitarem participar da pesquisa terão em mãos o (TCLE) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e serão orientados a respeito dos procedimentos da pesquisa. A coleta de dados será realizada pela Mestranda em Educação Fabiane Carbonari Menegussi, discente do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, orientada pela professora Dr^a Ana Maria de Oliveira Pereira. As entrevistas serão gravadas para transcrição das informações, logo após a transcrição as gravações serão apagadas. As transcrições serão armazenadas em arquivos digitais e/ou físicos, e somente terá acesso a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. Os arquivos serão mantidos por cinco anos, em HD externo, armazenado em armário pessoal da pesquisadora e após o tempo de guarda serão

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

descartados de maneira segura, garantindo a destruição dos arquivos. Ressalta-se que não será utilizado nenhum software específico para realizar a gravação ou transcrição das entrevistas. As entrevistas transcritas serão analisadas de forma a construir um processo de compreensão para evidenciar se a perspectiva ecopedagógica se faz presente nas práticas ambientais desenvolvidas na formação de professores da instituição. Essas análises serão socializadas através da elaboração da dissertação de Mestrado, sendo que os docentes parti-cipantes da pesquisa não serão identificados. A devolutiva da pesquisa será a entrega de uma versão do relatório final de dissertação para a Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA e o envio, por email, aos docentes participantes da pesquisa.

DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA – COMENTÁRIOS:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Ser docente no curso de Pedagogia, da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, da cidade de Clevelândia-PR e ter desenvolvido ou estar desenvolvendo prática educativa ambiental com o envolvimento de acadêmicos/as do curso.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Serão excluídos da pesquisa docentes dos cursos de Administração e Tecnologia e Desenvolvimento de Sistemas, da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA, da cidade

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

de Clevelândia-PR.

Quanto aos docentes que atuam no curso de Pedagogia, serão excluídos da pesquisa os docentes que não tenham desenvolvido ou não estejam desenvolvendo prática educativa ambiental. Além dos que desenvolvem prática educativa ambiental com acadêmicos de outros cursos, que não sejam o de Pedagogia, uma vez que o objetivo da pesquisa é evidenciar as contribuições da Ecopedagogia na formação de professores.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados coletados será utilizada como técnica a análise de conteúdo, em que, a princípio, elencou-se como categorias a formação de professores; as práticas educativas ambientais e a Ecopedagogia.

Essas categorias podem ser alteradas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, uma vez que considera-se o objeto em movimento, em construção e num processo histórico, porque de acordo com FRIGOTTO (1997 p. 81)

Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas.

Não será utilizado nenhum software para realizar a análise de dados.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS – COMENTÁRIOS:

Adequada

TRANSCRIÇÃO – DESFECHOS

Desfecho Primário:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

Estima-se que a pesquisa possibilite construir a compreensão de como a Ecopedagogia contribui na formação de professores e está presente nas práticas educativas ambientais desenvolvidas numa instituição de ensino superior.

DESFECHOS – COMENTÁRIOS:

Adequado, embora não apresente desfecho secundário

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados – 10/04/2023 a 28/04/2023

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO:

Adequada

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis:

Adequado

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS:

Adequada

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO (por exemplo: prontuários):

Não se aplica

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

JUSTIFICATIVA PARA A NÃO-OBTENÇÃO (OU DISPENSA) DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Não se aplica

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (no projeto detalhado, e também como anexo separado na plataforma brasil):

Adequado

Recomendações:

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/a pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.956.322

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2039895.pdf	20/03/2023 14:58:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_plataforma_brasil_modificado.docx	20/03/2023 14:57:04	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito
Outros	Carta_Pendencias.doc	20/03/2023 14:56:37	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_plataforma_brasil.docx	27/02/2023 16:41:26	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito
Declaração de concordância	ciencia_concordancia_da_instituicao_envolvida.pdf	27/02/2023 16:39:29	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	13/12/2022 17:35:46	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.docx	01/11/2022 22:20:13	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	01/11/2022 22:10:55	FABIANE CARBONARI MENEGUSSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.956.322

CHAPECO, 21 de Março de 2023

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3° andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br