

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO-PR

**Formação continuada em Educação Ambiental:
contribuições para a mobilização e participação social no
enfrentamento das problemáticas socioambientais**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIANE DE ARAUJO

GUARAPUAVA, PR

2023

MARIANE DE ARAUJO

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL PARA O
ENFRENTAMENTO DAS PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Centro-Oeste, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Ana Lucia Suriani Affonso

Orientadora

GUARAPUAVA, PR

2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

A663f Araujo, Mariane de
Formação continuada em educação ambiental : contribuições para a mobilização e participação social no enfrentamento das problemáticas socioambientais / Mariane de Araujo. -- Guarapuava, 2023.
xiii, 101 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática, 2023.

Inclui Produto Educacional Aplicado intitulado: Guia Educacional e metodológico : engajamento e participação social no enfrentamento das problemáticas socioambientais. 68 p.

Orientadora: Ana Lucia Suriani Affonso
Banca Examinadora: Adriana Massaê Kataoka, Valéria Ghislotti Iared

Bibliografia

1. Formação continuada. 2. Educação ambiental. 3. Engajamento social.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

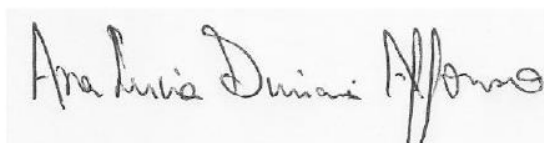
CDD 372.3

MARIANE DE ARAÚJO

**“FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA
A MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL”**

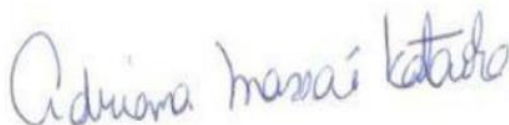
Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Centro-Oeste, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, área de concentração em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática, para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 30 de agosto de 2023.

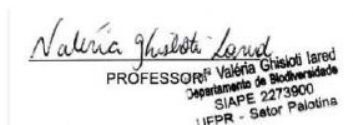


Profª. Dra. Ana Lucia Suriani Affonso

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro
Orientadora



Profª. Dra. Adriana Massaê Kataoka
Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro
Membro Titular Interno



PROFESSORA Valéria Ghislotti Iared
Departamento de Biodiversidade
SIAPE 2273900
UFPR - Setor Palotina

Profª. Dra. Valeria Ghislotti Iared
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Membro Titular Externo

Guarapuava, PR.
2023

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao universo, pelos diferentes caminhos e possibilidades que me foram apresentadas durante toda a minha vida.

Agradeço imensamente a minha orientadora Ana Lucia Suriani Affonso, pela ajuda na construção e desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço pelas conversas, pelos conselhos e pelo incentivo em vários momentos e aspectos de minha vida, todos os ensinamentos foram preciosos e os guardarei com carinho em meu coração.

À minha família, em especial meus pais Lucilene e Geraldo, meus irmãos Lucas e Leandro, minha cunhada Kati e meu sobrinho Felipe, vocês alegram os meus dias e me dão forças para continuar sempre. Agradeço também a minha madrinha Denise, que para mim é sinônimo de coragem e força para encarar o novo e se aventurar.

Ao meu melhor amigo e companheiro Nattan, por todos os conselhos, apoio e cuidado, por me apresentar diferentes perspectivas, por tornar essa caminhada mais leve e o mais importante, por me fazer acreditar que eu posso ser e fazer tudo que quiser.

A profa. Adriana, por dividir seus conhecimentos, seu bom humor, animação e sua forma de ver o mundo, aprendi e aprendo muito contigo.

Agradeço ao Laboratório de Educação Ambiental e Ecologia da Unicentro e a todos que fazem e fizeram parte dele, por toda a acolhida, pelas possibilidades de amadurecimento e pelas experiências que me foram proporcionadas. Em especial agradeço a minha amiga de laboratório Fernanda, pela compreensão, apoio e incentivo, pessoas como você são raras, sorte a minha dividir a rotina contigo.

À Secretaria Municipal de Educação de Turvo e os professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa, agradeço pelas trocas estabelecidas e as possibilidades de aprender com vocês e com suas experiências.

À Unicentro e ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e todos os professores e professoras pelos seus valiosos conhecimentos compartilhados comigo ao longo dos anos de formação.

A todos que fizeram parte dessa jornada e que contribuíram de alguma forma para que essa conquista se tornasse real.

Muito obrigada a todos!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
1. APRESENTAÇÃO.....	1
2. INTRODUÇÃO	3
3. OBJETIVOS	7
4. REFERENCIAL TEÓRICO	8
4.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	8
4.2 CIDADANIA, MOBILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NO ÂMBITO SOCIOAMBIENTAL	13
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	21
5. PERCURSO METODOLÓGICO	24
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	24
5.2 UNIVERSO DA PESQUISA	27
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
5.4 INTERVENÇÃO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	30
5.5 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	40
5.5.1 <i>Questionários</i>	40
5.5.2 <i>Diário de campo</i>	42
5.6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	43
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
6.1 DIAGNÓSTICO SOCIOAMBIENTAL.....	46
6.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E CIDADANIA	53
6.3 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO	61
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
8. REFERÊNCIAS	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estruturação da pesquisa desenvolvida a partir da aplicação do curso de formação continuada em EA para professores, no município de Turvo, Paraná.....	27
Figura 2. Registros de alguns <i>slides</i> do primeiro encontro do curso.....	32
Figura 3. Registros de alguns <i>slides</i> do segundo encontro do curso.....	34
Figura 4. Registros de alguns <i>slides</i> do terceiro encontro do curso.....	35
Figura 5. Registros de alguns <i>slides</i> do quarto encontro do curso.....	37
Figura 6. Registros de alguns <i>slides</i> do quinto encontro do curso.....	38
Figura 7. Registros de alguns <i>slides</i> do sexto encontro do curso.....	39
Figura 8. Registros de alguns <i>slides</i> do sétimo encontro do curso.....	40
Figura 9. Sistematização da proposta realizada pelas mediadoras do curso de formação, segundo a metodologia da problematização, a partir da problemática “Desconhecimento das Unidades de Conservação locais e sua importância”	63
Figura 10. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Uso de agrotóxicos”	64
Figura 11. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Respeito à diversidade cultural local”	65
Figura 12. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Saneamento básico e resíduos sólidos”	67
Figura 13. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Industrialização x meio ambiente”	68
Figura 14. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “desigualdade social no município”	69
Figura 15. Nuvem de palavras gerada a partir das respostas dos participantes do curso sobre os sentimentos que vem à tona quando se fala em conexão com o ambiente, realizada por meio da plataforma <i>Mentimeter</i>	74
Figura 16. Resultado das notas dadas ao curso.....	79
Figura 17. Resultado das notas dadas em relação a contribuição do curso para a formação continuada dos docentes.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Temáticas dos encontros e seus respectivos objetivos, desenvolvidos no curso “Educação ambiental e mobilização social: como posso contribuir para um ambiente mais justo e equitativo”	31
Quadro 2. Perguntas e respectivos objetivos contidos no questionário diagnóstico aplicado no momento da inscrição dos participantes do curso	41
Quadro 3. Perguntas e respectivos objetivos contidos no segundo questionário, aplicado aos participantes no final do curso	42
Quadro 4. Categorias das respostas dos professores para as perguntas do questionário diagnóstico, antes da realização do curso	44
Quadro 5. Categorias das respostas dos professores para as perguntas do questionário após a realização do curso	45

LISTA DE ABREVIATURAS

EA	Educação Ambiental
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA
ICMS Ecológico	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UCs	Unidades de Conservação

RESUMO

Mariane de Araujo. Formação Continuada em Educação Ambiental: contribuições para a mobilização e participação social para o enfrentamento das problemáticas socioambientais.

Em tempos de múltiplas crises vivenciadas no planeta, a crise socioambiental se destaca, por gerar impactos na sociedade e no ambiente. Uma das formas de se enfrentar essas crises seria o envolvimento e participação social nas tomadas de decisões. A Educação Ambiental (EA) é um campo de conhecimento, que pode auxiliar nesse movimento, despertando o senso crítico, viabilizando reflexões sobre o modelo de sociedade vigente e as diferentes problemáticas advindas dele e estimulando um olhar e agir em relação à cidadania. Dessa forma, ações com a comunidade escolar tornam-se fundamentais para que realmente ocorra uma transformação social. Nesse sentido, a formação continuada de professores, à luz de uma perspectiva crítica da EA, mostra-se essencial para problematizar a realidade e trazer à tona problemáticas socioambientais. Portanto, o objetivo dessa pesquisa foi compreender de que forma um curso de formação continuada em EA, com ênfase no engajamento e participação social, pode contribuir para o enfrentamento das problemáticas socioambientais. A pesquisa foi caracterizada como pesquisa-intervenção, que visa criar espaços de problematização coletiva e práticas de formação que possibilitem uma nova forma de se pensar e fazer educação. Assim, a intervenção se concretizou em um curso de formação continuada para 21 professores da rede municipal de Turvo, Paraná, durante os meses de abril e maio de 2022. Esse curso promoveu reflexões acerca das problemáticas socioambientais locais, buscando medidas de enfrentamento, por meio de uma proposta de intervenção local, além propiciar reflexões sobre a participação cidadã na sociedade. Os instrumentos para produção de dados foram dois questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa e o diário de campo. Essas informações foram analisadas de forma qualitativa. A partir dos questionários e das reflexões ocorridas durante o desenvolvimento do curso, percebeu-se que a maioria dos professores não possuíam clareza em relação aos conceitos de cidadania, políticas públicas, problemáticas socioambientais, EA e ambiente. Identificamos também que os professores se preocupavam com a temática socioambiental e demonstraram, por meio das propostas de intervenção, versatilidade e adaptabilidade para o enfrentamento das problemáticas em sala de aula. Os resultados apontaram que o sentimento de pertencimento e criação da identidade se tornam essenciais para a incorporação da temática socioambiental nas escolas, e que os professores ao trabalhar esses conceitos com os alunos podem contribuir para uma sociedade mais engajada e ciente das problemáticas socioambientais que as permeiam.

Palavras-Chave: Formação continuada; Educação Ambiental; engajamento social;

ABSTRACT

Mariane de Araujo. Continuing Education in Environmental Education: contributions to the mobilization and social participation to face socioenvironmental problems

In times of multiple crises experienced on the planet, the socioenvironmental crisis stands out because it generates impacts on society and on the environment. One of the ways to face these crises would be the social involvement and participation in decision making. Environmental Education (EE) is a field of knowledge that can help in this movement, awakening the critical sense, enabling reflection on the current model of society and the different problems arising from it, and stimulating a look and act in relation to citizenship. In this sense, actions with the school community become fundamental for a real social transformation to occur. The continuing education of teachers, in light of a critical perspective of EE, is essential to problematize the reality and bring to light socioenvironmental issues. Therefore, the objective of this research was to understand how a continuing education course in EE, with an emphasis on social engagement and participation, can contribute to the confrontation of social and environmental issues. The research was characterized as research-intervention, which aims to create spaces for collective problematization and training practices that enable a new way of thinking and doing education. Thus, the intervention took place in a continuing education course for 21 teachers from the municipality of Turvo (PR), during the months of April and May 2022. This course promoted reflections about the local socioenvironmental problems, seeking measures to confront them through a local intervention proposal, and fostering reflections about citizen participation in society. The instruments for data production were two questionnaires applied to the teachers participating in the research and the field diary. Those informations were analyzed by means of qualitative analysis. From the questionnaires and the application of the course, we realized that most teachers were unclear about the concepts of citizenship, public policies, socioenvironmental issues, EE and the environment. We also identified that the teachers were concerned about the issues and demonstrated, through the intervention proposals, versatility and adaptability to face them in the classroom. The results indicated that the feeling of belonging and the creation of identity are essential for the incorporation of the socioenvironmental theme in schools, and that teachers, when working with students, can contribute to a more engaged society, aware of the socioenvironmental issues that permeate them.

Key words: Continuing education; Environmental Education; Social Involvement;

1. APRESENTAÇÃO

Os caminhos da vida, muitas vezes, nos surpreendem e, a menina que iniciou a graduação em Ciências Biológicas bacharelado no ano de 2015, não imaginaria que, em 2022, se tornaria esta mulher que escreveu essa dissertação na área de Ensino e da Educação Ambiental (EA). Isso porque, de acordo com as minhas “lentes” de anos atrás, a transformação do mundo se daria apenas dentro de um laboratório, com vidrarias e equipamentos de última geração, ideal este que ao final da graduação se encontrava disperso em mim.

A afinidade pela área ambiental e o encantamento pelas diferentes formas de vida sempre existiu. Entretanto, foram as oportunidades em minha vida que se concretizaram em experiências marcantes, principalmente no campo da EA. A virada de chave foi vivenciar o contato com a EA e o público visitante do Parque das Aves, em Foz do Iguaçu-PR, em um estágio de férias, onde atuei como mediadora de trilha. Essa experiência me fez transbordar de esperança novamente, reavivando uma chama antes apagada: a chance de transformar o mundo, mas dessa vez, por meio da Educação.

Após esse vislumbre de oportunidade, percebi a necessidade de me embasar teoricamente para que, além da experiência, pudesse materializar meu desejo em desenvolver práticas fundamentadas. Foi quando surgiu a oportunidade de integrar a equipe do Laboratório de Educação Ambiental da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), como bolsista em um projeto que envolvia, naquele momento, duas áreas de conhecimento: a EA e a Biologia da Conservação. Juntamente a este grupo aprendi e continuo aprendendo, e as experiências demonstraram que a realidade muitas vezes é frustrante. Percebi que, não basta apenas uma pessoa interessada em conservar para mudar o mundo, esse processo perpassa por diversas questões econômicas, políticas, sociais, e que é necessário durante o processo de EA a participação e engajamento das pessoas é essencial para a concretude e continuidade das ações.

E foi justamente a importância da participação e do engajamento social que me motivou a pesquisar sobre o assunto e escrever esta dissertação. Acredito que a sociedade precisa entender o seu poder, e a necessidade da participação nos processos de tomadas de decisões da área socioambiental. E para além disso, que todos possamos compreender que somos dependentes do ambiente em que vivemos, mas que, porém, este ambiente vem, a cada dia, sendo mais destruído. Precisamos de pessoas que queiram mudar, sair

de suas zonas de conforto, que inspirem novas pessoas, para que assim, tenhamos uma sociedade mais participativa e que compreenda a complexidade das problemáticas socioambientais vivenciadas.

Assim, finalizo a apresentação desta dissertação dizendo que, a mudança e a transformação da sociedade, na grande maioria das vezes, acontecem no diálogo, na escuta, na empatia e na participação. A transformação não se limita às paredes de laboratórios caros inacessíveis à maior parte da comunidade. Hoje, agradeço ao universo por poder compreender isso.

2. INTRODUÇÃO

Ao considerarmos a sociedade em que vivemos, com o seu modo de produção e consumo exacerbados, ficam evidentes que mudanças vêm acontecendo nos campos do conhecimento como na Ciências, Tecnologia, Educação, entre outros. Observamos uma corrida para desenvolvimento da Ciência e da tecnologia das nações, que são motivados principalmente para manutenção do potencial econômico de guerra e liderança do sistema internacional, crescimento econômico e bem-estar da população, além de manter as altas reputações e reconhecimento em nível internacional (COCCIA, 2019). Porém, mesmo que uma das motivações seja o bem-estar da população, muitos desses avanços acabam não considerando as suas consequências, especialmente no ambiente, o que pode interferir diretamente no bem estar das pessoas, já que a sensação de bem estar e felicidade pode estar relacionada com a presença de ambientes naturais (MACKERRON; MOURATO, 2013).

A humanidade precisa compreender que nossas ações ecoam nas diferentes formas de vida e contextos. Já vivenciamos crises de ordem ambiental, social, econômicas, geradas direta ou indiretamente pela ação antrópica, como desmatamento de áreas, extinção de espécies, uso indiscriminado de agrotóxicos, mudanças climáticas, crise hídrica e que acabaram impactando e ainda impactam a vida de todos os seres vivos. A pandemia mundial do COVID-19 é mais um exemplo, que denuncia ainda mais as desigualdades sociais existentes no mundo (ARTAXO, 2020). Além disso, acrescentamos o aumento de doenças psicossomáticas, falta de alimento, e tantos outros problemas, que apontam para a necessidade de novos caminhos a serem seguidos, com novos modelos de sociedades pautadas em questões como igualdade e empatia. Para realizar o enfrentamento das problemáticas socioambientais, precisamos analisá-las a partir de uma visão mais crítica e complexa da realidade. As problemáticas aqui evidenciadas precisam de alternativas que vão além de uma visão fragmentada, com a qual usualmente nos identificamos (CARVALHO, 2008).

O enfrentamento e análise das problemáticas socioambientais possibilitam ampliar a reflexão em torno do impacto dos atos de resistência e de expressão dentro das demandas das comunidades. Além disso, representam a possibilidade de abrir espaços para que a democracia participativa seja efetivamente garantida e consolidadas (JACOBI, 2003).

Essas problemáticas e conflitos socioambientais envolvem diferentes grupos sociais e estão presentes de diversas formas dentro das comunidades, um exemplo de conflitos que gostaria de destacar são os conflitos envolvendo as Unidades de Conservação (UCs) e grupos comunitários. Os conflitos nesses espaços, normalmente advêm da criação e implementação de UCs com características mais restritivas, como as de proteção integral, próximas as comunidades (COSTA; MURATA, 2015a). Um exemplo de UC de proteção integral são as Estações Ecológicas, nesses espaços são permitidas somente a realização de pesquisas científicas, e são proibidos visitas e consumo ou coleta de qualquer recurso (BRASIL, 2000).

Costa e Murata (2015b) mencionam que os conflitos socioambientais possuem caráter materialista e também simbólico, isso pois, ao restringem atividades econômicas no local e se apresentam discussões ideológicas sobre os conflitos gerados, e também de manutenção e continuidade culturais e hábitos de uma comunidade. Por esse motivo, a participação das comunidades nos processos de criação de UCs são de suma importância para que possam dialogar e encontrar caminhos que considerem as diferentes dimensões e necessidades, ambientais e das comunidades (COSTA; MURATA, 2015b).

Mas, para além de citar somente conflitos, problemáticas e pontos negativos, os quais tornam a imagem do ser humano como um ser incapaz de interferir positivamente no ambiente em que está inserido, a humanidade pode sim, ocasionar mudanças positivas no ambiente (CARVALHO, 2008a). Pessoas engajadas com questões sociais, preocupadas com o ambiente acabam por perceber a grande exploração que é exercida sobre o mesmo, e com esta motivação vão em busca de mudança, tentando amenizar os impactos que os meios de produção capitalista e modo de agir extremamente exploratório causam nos patrimônios e nas riquezas naturais.

Diante da necessidade de um olhar crítico e da busca por alternativas que possam dar respostas para superação das problemáticas socioambientais, surge a Educação Ambiental (EA), um campo do conhecimento capaz de resgatar valores éticos e morais, hoje não mais contemplados na relação entre a sociedade e a natureza (MAIA, 2015). Evidencia-se a necessidade de trazer um enfoque sobre a forma histórica com que viemos nos relacionando com o ambiente a fim de problematizar essa relação (INOCÊNCIO, 2012). E por meio da problematização, pode-se impulsionar os cidadãos a combater a crise socioambiental, visando formar uma sociedade mais justa e equitativa.

A EA pode auxiliar na promoção da participação da sociedade e na construção de um caminho que observe a relação sociedade e ambiente como algo complexo e complementar, evidenciando-se que as problemáticas socioambientais se apresentam de forma inter-relacionada e o que se observa são interesses pessoais e individualistas se sobressaindo sobre as necessidades coletivas (GUIMARÃES, 2007). Assim, se torna essencial uma EA integradora, que amplie as possibilidades da construção de um senso coletivo, por meio de espaços de convivência e debates. Além disso, que as atividades abram espaço para criação de uma cultura política em diferentes espaços, especialmente na escola. Só assim, serão ampliadas as possibilidades de intervenção de cidadãos em práticas sociais, incentivados o exercício da democracia participativa e da coletividade (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

A intencionalidade dos processos educativos deve ser refletida para que torne possível aos educandos a ampliação da forma de ver o mundo, tomar decisões e atuar em sua realidade, a partir de práticas sociais com caráter colaborativo, integrando as concepções de comunidade, espaços públicos e sujeito, visando promover o diálogo, reflexão e ação e inserindo junto ao trabalho pedagógico as problemáticas socioambientais (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Consideramos neste trabalho que a atuação em práticas sociais pode se concretizar em diferentes ambientes e de diversas formas, como: conselhos, reuniões, comitês, e até mesmo em atividades dentro da sala de aula por meio de decisões democráticas. A temática ambiental deve se tornar prioritária nos processos educativos, pois estes envolvem diferentes saberes, afetos e visões de mundo, entendendo-a de maneira complexa, na qual apenas as novas tecnologias não dão conta de solucionar ou minimizar todos os problemas que a permeiam. Assim, as questões socioambientais devem ser compreendidas como políticas, já que envolvem tomadas de decisões e relacionamentos entre pessoas e grupos sociais, exigindo uma abordagem múltipla, transformadora, coletiva, autônoma e pública para seu enfrentamento (GUIMARÃES; OLABARRIAGA; TONSO, 2009).

Pautando-se em experiências que envolveram uma educação transformadora, e partindo de uma tentativa de contribuir para a transformação social, nasceu esta pesquisa. Ela surgiu a partir de inquietações sobre as ações educativas, sobre o envolvimento de comunidades e pessoas em processos de tomadas de decisão e sobre a sua participação nas questões socioambientais. Este trabalho também foi motivado pela criação de UCs

em municípios próximos à Guarapuava, áreas estas que necessitam que a população as conheça e auxilie na sua conservação. Além disso, associada a essas áreas cresceram também a necessidade de desenvolver ações práticas voltadas para as comunidades, de forma a torná-las engajadas na conservação ambiental e que possam participar de forma efetiva no processo de gestão dessas áreas e em outras questões que envolvem a realidade de cada cidadão.

Diante do exposto acima, a pergunta que norteou essa pesquisa foi: “Quais são as contribuições de um curso de formação continuada, com ênfase na participação social, para o enfrentamento das problemáticas socioambientais vivenciadas, no contexto escolar?”. A partir dessa questão, foram traçadas estratégias para diagnosticar a participação e engajamento social de uma comunidade e construir um curso de formação continuada para professores de Turvo-PR. Esse curso foi materializado no produto educacional gerado por essa pesquisa, e os resultados advindos de sua aplicação compuseram os seus resultados.

3. OBJETIVOS

3.1 Geral

Compreender de que forma o curso de formação continuada em Educação Ambiental realizado em Turvo, Paraná, com ênfase em engajamento e participação social, pode contribuir para o enfrentamento das problemáticas socioambientais.

3.2 Específicos

Investigar as percepções da comunidade escolar local em relação aos problemas socioambientais vivenciados;

Elaborar um curso de formação continuada sobre engajamento e participação social (produto educacional) para professores da educação infantil;

Avaliar a relevância das contribuições do curso de formação continuada para os professores.

Identificar os aspectos que propiciam o engajamento e a participação social no contexto escolar.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa utilizou como base teórica, autores como Loureiro (2004), Carvalho (2008), Carvalho, Farias e Pereira (2011), Layrargues e Lima (2014) e Maia (2015) para caracterizar a EA e os seus princípios. Para compreender a formação cidadã, o engajamento, a participação e a mobilização social nas tomadas de decisões no âmbito socioambiental recorremos a Carvalho (1998), Chauí (2008; 2012), Freire (1996) e Castells (2018). Nóvoa (1995), Giroux (1997), Imbernón (2001; 2010), Torales (2013), Libâneo (2015) e Maia (2015) foram os autores que subsidiaram os conhecimentos sobre a importância da inserção desta temática na formação continuada de professores por meio de cursos e processos formativos.

4.1 A Educação Ambiental

A Educação Ambiental no Brasil é considerada herdeira do debate ecológico, surgindo por volta da década de 70, em um cenário nacional e internacional de agravamento da crise ambiental. Esta época deu origem a diversos movimentos ecológicos e/ou ambientais, e somados ao conjunto de traumas vivenciados pela repressão política causada pela instauração do regime militar no país, eles reivindicavam a regulação e o controle nas questões ambientais (CARVALHO, 2008).

Primeiramente, a EA aparece como uma preocupação dos movimentos ambientalistas em conscientizar a população sobre a má administração das riquezas ambientais, além de ser uma forma de trazer a população para o debate ambiental (CARVALHO, 2008). Internacionalmente, a EA aparece nos debates políticos na I Conferência Internacional do Meio Ambiente, que aconteceu em Estocolmo (1972), e em diversas outras reuniões internacionais, o que fomentou a criação de políticas públicas para a EA em vários países.

No Brasil não foi diferente, com o aparecimento e consolidação da temática, criou-se um novo nicho de pesquisa, no qual foi possível observar um grande aumento de teses e dissertações na área (REIGOTA, 2008). Além da pesquisa, as políticas públicas também se consolidaram no país por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no ano de 1999. Esta política objetiva assegurar a EA nos contextos formais e não-formais de ensino, desde o ensino básico até em ações do ecoturismo e UCs, reconhecendo-se

assim, a importância de outros espaços de educação além da escola. Ainda, a PNEA traz uma visão de EA como uma mediadora na construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação (BRASIL, 1999).

Além da PNEA, outro marco importante quando falamos de políticas públicas neste campo do conhecimento, foi o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA). As DCNEA reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da EA, em tempos de agravamento das problemáticas socioambientais no contexto nacional e mundial, como por exemplo a emergência climática e a degradação ambiental (BRASIL, 2012).

Evidencia-se, também, o estímulo dessa política à reflexão crítica e a necessidade da orientação da EA nos cursos de formação de docentes para a Educação Básica. As DCNEA trazem consigo diversos objetivos da EA, como: desenvolver a compreensão integrada do ambiente; garantir a democratização e o acesso às informações e estimular a mobilização social e política referentes à dimensão socioambiental; incentivar a participação individual e coletiva na preservação do equilíbrio do ambiente; construção de uma sociedade justa; fortalecimento da cidadania, da solidariedade, da igualdade e do respeito aos direitos humanos (BRASIL, 2012).

Guimarães, Olabariaga e Tonso (2009) relatam que o enraizamento da EA em nossa sociedade pode acontecer por meio da implantação das políticas públicas, mas para que isso ocorra, é necessário além da sua existência a sua efetivação no cotidiano da sociedade e nas práticas sociais realizadas. Este fato demonstra a necessidade da constante criação de políticas públicas voltadas para a EA.

Quando se fala em EA para além das políticas públicas, percebemos um campo do conhecimento capaz de resgatar valores na relação entre a sociedade e o ambiente, onde evidencia-se a urgência de mudanças de condutas por parte de todos (TEIXEIRA; TOZONI-REIS; TALAMONI, 2011; MAIA, 2015). Assim, a EA se torna um elemento chave na luta contra as problemáticas socioambientais. Desta forma, ela pode auxiliar no enfrentamento à crise socioambiental, trazendo consigo a necessidade de focalizar a forma histórica com que nos relacionamos com o ambiente, a fim de problematizar a relação desigual que observamos (INOCÊNCIO, 2012).

Podemos também considerar a EA como uma ponte, que liga a esfera educacional e o campo ambiental, com a finalidade de provocar reflexões, concepções, métodos e

experiências, para que em conjunto estas ações possam gerar novas bases de conhecimento e também de valores ecológicos (CARVALHO, 2008).

Dessa forma, a EA realizada criticamente, se concretiza na busca pela justiça, emancipação e participação social, abordando diferentes temáticas socioambientais de forma contextualizada (FESTOZO et al., 2018). Além disso, trata-se de uma práxis participativa, onde ocorre a articulação entre pensamento e ação, teoria e prática (FESTOZO et al., 2018). Assumindo-se, portanto, sem qualquer neutralidade, pois seu fazer se concretiza por atores e atrizes que sofrem imposições de ordem biológica, cultural, social, política e históricas, mas que também exercem funções e seus campos de poder (SATO, 2001; TEIXEIRA; TOZONI-REIS; TALAMONI, 2011).

Além da ausência de neutralidade, a EA primariamente é educação, e por se embasar em escolhas e projetos da sociedade, também é política. Essa categorização acontece, pois, a EA parte de uma concepção de homem, que se forma em uma sociedade de classes repleta de contradições, devido aos interesses de diferentes grupos sociais. Esse cenário define a inserção e a relação entre mulheres e homens e ambiente, estando completamente relacionada com a questão social (TOZONI-REIS et al., 2011, FESTOZO et al., 2018).

Loureiro e Layrargues (2013) escrevem que a EA crítica é caracterizada por contextualizar-se a partir das práticas sociais, questionando os padrões civilizatórios vigentes, e assume preceitos da ecologia política como estrutura de sua fundamentação teórica.

Portanto, a EA torna-se uma alternativa importante para a instrumentalização dos sujeitos, objetivando a compreensão da complexa realidade que os envolve. É capaz de explicitar os problemas estruturais da nossa sociedade, incluindo a perspectiva dos sujeitos sociais permitindo também o entendimento das relações de produção e reprodução da vida, segundo a lógica do sistema capitalista. Esses fatores podem contribuir no desenvolvimento para a participação cidadã, buscando uma sociedade mais justa e sustentável, tendo em consideração a forma de utilização do patrimônio natural como mercadoria e algo externo às pessoas (LOUREIRO, 2004; TOZONI-REIS et al., 2011).

Concordamos com Tozoni-Reis et al. (2011), quando descrevem que o processo educativo ambiental vai muito além de ensinar características físicas, químicas e biológicas dos sistemas ecológicos. Acredita-se que os conhecimentos naturais são

importantes para o entendimento das limitações ambientais e das consequências de seu desequilíbrio. Busca-se problematizar o papel e as relações estabelecidas entre o ser humano e da sociedade com o ambiente, além de inserir as complexas relações existentes entre esses componentes e os processos históricos que permeiam a organização social da sociedade (TOZONI-REIS et al., 2011).

A EA, como uma dimensão do processo educacional, se apresenta de diferentes formas, a depender das visões de mundo dos envolvidos. Essas visões de mundo originam práticas que tratam o ambiente de forma estritamente conservadora, e outras visões podem originar práticas com maior nível de profundidade em suas reflexões, sendo conhecidas como críticas. Na visão conservadora, não é questionado o modelo de sociedade em que vivemos, enquanto que o viés crítico reflete como o ser humano demonstra, muitas vezes, a dominação pelo ambiente. Assim a EA em seu viés crítico busca o equilíbrio socioambiental, partindo de um processo de politização das ações humanas, que transformam a sociedade (GUIMARÃES, 2013).

Dessa forma, as práticas de EA podem ser divididas em dois grandes grupos: as baseadas em ações que causam alguma transformação social ou individual, sendo essas consideradas emancipatórias, críticas e transformadoras, caracterizada principalmente pela politização e não dualismo entre a relação sociedade e natureza (LOUREIRO, 2004); e as práticas que visam as ações superficiais e que não auxiliam no processo de autonomia dos indivíduos, não resultando em uma mudança social, se propondo apenas a reformas setoriais. Nesta segunda, não se considera os problemas socioambientais dentro de um contexto histórico, político, econômico, social e cultural, bem como não extrapolam para questões de divisão de classes ou desigualdades (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Porém, as concepções de EA não se limitam a conservadoras e críticas apenas. Como campo institucionalizado, a EA apresenta desafios e diferentes concepções político-pedagógicas, que implicam em diferentes abordagens teóricas e práticas na prática educativa (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A concepção crítica da EA objetiva transformar a sociedade em diversos âmbitos como instituições, relações sociais e políticas, além dos valores éticos e culturais. Por meio das transformações multidimensionais, deve-se incorporar os aspectos políticos, os meios de produção e consumo no debate ambiental, bem como fomentar a reflexão sobre como a relação entre o ser humano e a natureza é influenciada pelos aspectos socioculturais (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Essa abordagem pedagógica problematiza a organização social e sua ação na natureza, não possibilitando a indissociação dos conflitos sociais que permeiam a crise ambiental, visto que essa se origina do modelo social, de desenvolvimento e das relações sociais (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Dessa forma, a prática da EA crítica deve seguir pelo menos três situações pedagógicas, sendo a primeira, analisar de forma complexa a realidade para que se possa questionar, de forma que envolva as questões políticas e sociais, que geram as questões de desigualdade e conflitos ambientais que encontramos nos dias de hoje; a segunda situação seria cativar a autonomia e liberdade dos indivíduos frente às situações de opressão; e a terceira seria incentivar a transformação do padrão de sociedade que vivemos, pois ele determina as ações de degradação ambiental (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Mesmo havendo políticas públicas voltadas para a conservação, que enfatizam que as ações de EA devam acontecer de forma crítica, e assim transformadora, muitas vezes, o que se observa é uma educação tradicional e conservadora, baseada na transmissão de conteúdo e ações isoladas destinadas aos eventos comemorativos (NETO; AMARAL, 2011). Estas ações são consideradas ineficazes, pois não priorizam a EA crítica e não visam a transformação da sociedade e da realidade (TEIXEIRA; ALVES, 2015).

Para Carvalho, Farias e Pereira (2011), a EA pode ser considerada uma prática educativa que possui como objetivo central a construção de um novo horizonte para a civilização, porém centrado em uma visão mais ecológica. Esses autores consideram também o processo de ambientalização, caracterizado pelo processo de “internalização da questão ambiental nas esferas sociais e na consciência dos indivíduos” (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011, p. 36). Esse processo cresce na medida em que o campo socioambiental e todas as suas problemáticas passam a ganhar espaço no meio público, o que influencia nos movimentos e lutas sociais. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se apresentam como importantes intermediários na criação de uma legitimidade social, além de impulsionar crenças e questões como a identidade cultural, em associação com a preocupação ambiental (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011).

Ao considerarmos que o ensino é uma prática resultante de questões sociais, políticas e ideológicas, a qual desperta interesse no âmbito das tomadas de decisões, pode-

se afirmar que a práxis dos docentes torna-se importante quando se avalia propostas educativas dentro das escolas (TORALES, 2008).

No que se refere à esfera escolar, a atuação de professores e a própria comunidade escolar frente à temática ambiental precisa estar alinhada às ações interdisciplinares e multidimensionais, de forma a envolver os aspectos ambientais e sociais, mas também os políticos, econômicos e culturais do contexto (OLIVEIRA; SAHEB; RODRIGUES, 2020). Considerando esses aspectos e as possibilidades de atuação dentro da escola, Campos e Andreoli (2015, p. 1839) interpretam a escola como um “laboratório vivo para processos de ensino e aprendizagem”, possibilitando experiências e vivências diferenciadas aos envolvidos neste processo.

Assim, pode-se verificar o objetivo do processo educativo, quando são consideradas as características de um processo crítico, bem como, a promoção de ações que visem a superação dos problemas socioambientais buscando sua transformação (TEIXEIRA; TOZONI-REIS; TALAMONI, 2011). Acreditamos que essa transformação só será possível se ela partir de pessoas engajadas e comprometidas com a luta socioambiental, que participem ativamente das tomadas de decisões e que sejam capazes de mobilizar pessoas, buscando um ambiente mais equilibrado, mais equitativo, mais justo e mais livre das amarras sociais que limitam o viver de tantos. Neste sentido, destacamos o pensamento de Paulo Freire (1997), no qual o autor escreve que devemos manter a esperança, mas que ela sozinha tampouco muda o mundo, ela não pode prescindir da luta por um mundo melhor.

4.2 Cidadania, mobilização e participação social no âmbito socioambiental

Para alcançarmos uma mudança societária, precisamos agir e não cair na “anestesia histórica” como menciona Paulo Freire (1997, p. 70). A anestesia histórica envolve a desmotivação para o compromisso com a luta política e também a falta de mobilização para a participação da sociedade. Essa situação é descrita pelo autor em um contexto de imigração, porém acreditamos que pode ser observado na sociedade atual. O processo de anestesia gera uma paralisação, que por sua vez, advém do medo em perder a segurança e estabilidade que o sujeito se encontra, não permitindo que o mesmo lute por uma transformação em sua realidade (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, o entendimento de cidadania se torna importante pois ele também perpassa pelo entendimento da realidade. Observamos que o conceito de cidadania é historicamente situado, e para que ocorra seu entendimento se deve também analisar o contexto social e político da época (COSTA; IANNI, 2018). O conceito de cidadania remonta à Antiguidade, Costa e Ianni (2018) descrevem que para Aristóteles:

Cidadão “[...] é o homem que partilha os privilégios da cidade” (ibidem, p. 88), ou seja, é um indivíduo que participa ativamente das decisões e da vida política da polis. Essa era a concepção de uma cidadania ativa, embora seu exercício estivesse vinculado à condição de ser um homem livre. (COSTA; IANNI, 2018, p. 44).

Esse entendimento passou por transformações ao longo do tempo, e sofreu modificação, segundo Costa e Ianni (2018):

No paradigma moderno de Marshall (1967), cidadania é a capacidade atribuída a um sujeito de ter determinados direitos políticos, sociais e civis, bem como de ele poder exercê-los no interior de um Estado-Nação. Nesse sentido, a cidadania tem seu território definido nas dimensões do Estado nacional e, assim, o cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, sendo portador de direitos e deveres fixados por determinada estrutura legal (constituição e leis). (COSTA; IANNI, 2018, p. 44).

A socióloga brasileira, Maria Victoria de Mesquita Benevides conceitua a cidadania, no quadro da democracia liberal, onde diz que a “[...] cidadania corresponde ao conjunto de liberdades individuais – os chamados direitos civis de locomoção, pensamento, expressão, integridade física, associação etc.” (BENEVIDES, 1994). Enquanto Chauí (2012) trabalha o conceito de cidadania a partir dos princípios de democracia, trazendo a conquista e consolidação social e política, sendo que esse conceito está associado ao reconhecimento do outro, a atuação civil e política, exigindo constituições de espaços sociais de luta, tais como os movimentos sociais.

Dessa forma, a cidadania para Costa e Ianni seria o

[...] *status* daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte. Historicamente e genericamente, a cidadania tem uma referência espacial, constituída da relação dos indivíduos com um dado território (organização sociopolítica do espaço). (COSTA; IANNI, 2018, p. 48).

Costa e Ianni (2018) falam que a cidadania é construída e ganha sentido a partir das experiências sociais e individuais. Ela se caracteriza em uma identidade social, que são um conjunto de características que identificam comunidades e envolve o pertencer. Essa identidade é também política, pois se vincula ao pertencimento a uma comunidade política, envolvendo bases legais, interação do cidadão perante o Estado e com os demais membros. Nesse sentido, nasce a ideia dos direitos e deveres do cidadão. Os mesmos autores definem a cidadania como “[...] identidade social e política também por partir do princípio de que o conjunto de práticas políticas, econômicas, jurídicas e culturais definem o indivíduo como membro de uma comunidade.”. E essa concepção se constitui também pelos vínculos de pertencimento, a participação política coletiva e a noção de ser portador de direitos e deveres (COSTA; IANNI, 2018, p. 49).

Assim, compreende-se que a necessidade da luta pela transformação societária e ambiental parte do sentimento de identidade e, conseqüentemente, de pertencimento. A criação da identidade em atores sociais acontece pelo processo de construção de significado, pautando-se em um ou mais atributos culturais (CASTELLS, 2018). Além disso, a construção da identidade envolve questões históricas, geográficas, biológicas, religiosas, por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e anseios pessoais. Todos esses aparatos são processados de formas distintas e adquirem diferentes significados em função das tendências sociais e culturais, carregados pela estrutura social de tempo e do espaço em que se inserem (CASTELLS, 2018).

A construção social da identidade ocorre nos contextos marcados por relações de poder e, considerando esta questão, Castells (2018) propõe três formas e origens da construção dessa identidade, sendo elas: Identidade legitimadora, praticada pelas instituições dominantes da sociedade com o objetivo de expandir sua dominação dos atores sociais; Identidade de resistência, idealizada por atores em situação de desvalorização pela lógica da dominação, passam a construir mecanismos de resistência e sobrevivência; Identidade de projeto, é quando os atores sociais constroem uma nova identidade capaz de alterar sua posição na sociedade, visando uma transformação da estrutura social, com o desejo de se tornar indivíduos e possuir uma história pessoal, como por exemplo o feminismo. Percebe-se que a construção da identidade se expande visando a transformação da sociedade. Dessa forma, concordando com Castells quando o mesmo fala que a tendência é que passemos a compor organizações comunitárias, superando a individualidade, crescendo o sentimento de pertencimento, com uma identidade cultural

comum a todos. Essas organizações demandam do que chamamos de mobilização social, onde pessoas precisam participar de movimentos, que não tem obrigatoriedade de revolução, mas espaços onde são revelados e defendidos interesses comuns, tendo o compartilhamento da vida e de um novo significado a ela, formando-se assim, os movimentos sociais (CASTELLS, 2018).

Os movimentos sociais podem envolver as demandas de condições melhores de vida e consumo, afirmação da identidade cultural existente, conquista de autonomia política e anseios por participação, exercendo-se assim, a cidadania (CASTELLS, 2018). Brandão (2006) salienta que para se realizar projetos de mobilização e organização social é fundamental o conhecimento da realidade do local, onde se pretende fomentar essas ações.

Essas organizações são uma forma de representação e ações, que buscam interferir na política, pressionando e reivindicando, evidenciando-se um caráter de participação social (BOFF, 2022). Elas podem ser observadas em organizações sindicais, em movimentos populares, na composição de partidos, em organizações não governamentais, sendo todas marcadas pela atuação de representantes de base social, política e econômica (CARVALHO; 1998, SANTOS, 2004).

Dessa forma, a existência de um movimento social pode ser capaz de expressar grande significado aos participantes e a comunidade em que está inserida, ambiente esse comumente associado às situações de conflitos de interesses e valores dos atores sociais (CASTELLS, 2018). Evidencia-se que as primeiras experiências sociais que envolviam o aspecto participativo surgem em contextos em que existem críticas ao presente, além de propostas esperançosas de construção social (BRANDÃO, 2006). Dessa forma, os movimentos sociais garantem a resistência frente aos modelos da lógica capitalista. Eles representam a última reação à dominação e à exploração no qual estamos mergulhados, representando a todos a não rendição à barbárie que é imposta (CASTELLS, 2018).

O autor ainda salienta que não existem movimentos sociais bons ou maus, pois são todos sintomas da sociedade e que geram impacto na sociedade. Todos representam indícios significativos dos conflitos sociais, princípios de resistência social, e também transformação social (CASTELLS, 2018). Alain Tourain (1965; 1966 apud CASTELLS, 2018), pauta-se em três princípios para descrever os movimentos sociais, e Castells os adapta caracterizando em: identidade do movimento, que se refere em nome de quem se pronuncia; adversário do movimento, ou seja, seu principal inimigo; e por último a visão

do movimento sobre o tipo de organização e participação social que ele deseja, chamado de meta societal.

A participação social se apresenta por meio de diferentes conceitos na literatura, e pode ser caracterizada como à construção de ambientes, que permitam a criação de interconexões entre gestores e sociedade, e quando instaladas em democracias, possuem bases populistas e organizações sindicais (CARVALHO, 1998; BOFF, 2022).

Porém, se acredita que a participação popular só será efetiva quando ela passar a produzir as suas próprias leis, normas, regras e regulamentos, que dirijam a vida sociopolítica. Dessa forma, nosso modelo de sociedade democrática exige a ampliação e também a garantia da participação social como um ato político. Dessa forma, a participação se concretiza em um processo contínuo, que se efetiva na prática cotidiana, sendo uma conquista que implica em escolhas, posturas e responsabilidades (CHAUÍ, 2012). Ela é considerada como parte da sociedade, que segue um ideal democrático, além de considerar as pessoas como atores sociais e sujeitos históricos, que constroem diariamente suas relações sociais (BOFF, 2017).

Ao considerar o ser humano como um ser de participação que se constrói diariamente por meio de suas experiências, conclui-se que diferentes seres são formados nesse processo e, dessa forma, os saberes das populações devem ser valorizados. Quando esses saberes são envolvidos, a chance de êxito e melhor desenvolvimento nos setores econômicos e ambientais em longo prazo acaba por aumentar, ou seja, é dado voz às populações para que as mesmas participem nos processos de tomadas de decisões (PRETTY et al., 1997).

O termo participação também tem sido utilizado para demonstrar a capacidade local e a autoconfiança, além de ser justificado como uma extensão do poder do Estado. Ele é utilizado para dar poder e também possibilitar a tomada de decisão fora de agências específicas. Existem diferentes formas de participações sociais, uma delas parte da participação passiva, na qual as pessoas que estão participando apenas se envolvem a partir da informação que recebem sobre o que acontecerá, e um nível mais adiante que evidencia a mobilização própria, onde as pessoas envolvidas tomam atitudes independentemente de instituições (PRETTY et al., 1997).

Santos (2004) descreve três diferentes níveis de participação social: uma delas é a participação manipulada, em que não há poder de decisão efetivo; a segunda seria a participação passiva, que segue os mesmos princípios do autor anterior; e a terceira

chamada de interativa, em que a participação é vista como um direito e os envolvidos passam a tomar controle sobre as tomadas de decisões.

A participação social é uma conquista da sociedade e um dos pilares do processo de construção da democracia. Neste contexto, a população possui voz ativa e as pessoas são tratadas como agentes ativos em decisões, possuindo significado histórico, principalmente para os países que viveram sob regimes autoritários (GARBELINE; LARANJA, 2017). A democracia traz seu conceito da Antiga Grécia, a qual define a democracia como o Estado controlado pelo povo, no qual todos os cidadãos e cidadãs compartilham direitos e deveres de forma igualitária (LEROY; PACHECO, 2005). Assim, a democracia se desenvolve a partir da representação, ações e movimentos sociais, que objetivam interferir na política, exigindo a ampliação da representação por meio da participação para criação de direitos. Porém, ao observar o contexto em que ainda vivemos, verificamos que estamos longe de seus ideais, já que estamos imersos em uma sociedade oligárquica, hierárquica, violenta e autoritária (CHAUÍ, 2012).

Nesse cenário, a participação social no Brasil, especialmente no que se refere à área socioambiental, está assegurada por diversas políticas públicas e se apresenta também de diferentes maneiras.

Na Constituição Federal a participação é considerada obrigatória em negociações coletivas de trabalho, na construção de políticas para mulheres, além de assegurar que um ambiente equilibrado é direito de todos, tornando-se essencial a participação da coletividade na defesa do mesmo (BRASIL, 1988).

Na Política Nacional do Meio Ambiente também existem indícios de incentivo à participação, quando é evidenciada a importância da participação ativa da sociedade em defesa do ambiente. Para que isso ocorra, segundo esta política é necessária a incorporação da EA em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1981).

O Código Florestal Brasileiro traz em seu texto a responsabilidade da população na criação de políticas públicas para preservação e restauração da vegetação, para que sejam mantidas as funções ecológicas e sociais tanto em áreas urbanas e rurais (BRASIL, 2012).

A Política Nacional de Resíduos Sólidos menciona o conceito de controle social, que trata da participação ativa da sociedade por meio da criação de mecanismos e procedimentos que garantem acesso à informação e à participação nos processos de

formulação implementação dessa política, bem como na avaliação das políticas públicas no âmbito dos resíduos sólidos (BRASIL, 2010).

A Política Nacional de Recursos Hídricos faz referência a gestão destes recursos, quando menciona que ela deve acontecer de forma descentralizada, contando com a participação dos usuários dos recursos hídricos e também da comunidade (BRASIL, 1997).

Além das políticas supracitadas, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) também garante a participação da sociedade na gestão de UCs no Brasil (BRASIL, 2000). Essa participação também é garantida pelo Decreto que institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP) (BRASIL, 2006), no qual em seu XX princípio é descrito que deve haver a “promoção da participação, da inclusão social e do exercício da cidadania na gestão das áreas protegidas, buscando permanentemente o desenvolvimento social, especialmente para as populações do interior e do entorno das áreas protegidas” (BRASIL, 2006).

Além da participação social ser pré-requisito para a gestão de áreas protegidas, ela é essencial, especialmente nas UCs, nas quais as comunidades tradicionais são diretamente afetadas. Infere-se que, quando sistemas de gestão não envolvem as comunidades próximas, suas ações não são capazes de sustentar as diferentes percepções locais, resultando em pressões maiores na área de preservação e acarretando em um processo inverso ao de conservação (ARRUDA, 1999).

O SNUC determina a importância da criação de conselhos gestores como um fórum para debater questões políticas, bem como prioridades relacionadas à gestão de determinada área (BRASIL, 2000). Aos conselhos gestores são estabelecidas ações críticas, fiscalizadoras e consultivas durante o andamento das atividades de gestão das UCs, se propondo também a construção e implementação do Plano de Manejo, que propiciará o empoderamento da comunidade envolvida, por meio da partilha de conhecimentos (BRASIL, 2000; PERNAMBUCO, 2013). Dessa forma, é demonstrada a necessidade de gestões inclusivas, que promovam engajamento social e integração econômica das comunidades, que circundam as UCs, visto que, estas ações políticas fazem parte da transformação societária (LOUREIRO; CUNHA, 2008). As áreas de preservação são essenciais para a biodiversidade e a participação em processos de tomadas de decisões nesse âmbito é apenas uma das formas de se concretizar o exercício

da cidadania, podendo contribuir também para a diminuição das problemáticas socioambientais.

Quando as mobilizações se concretizam de forma dirigida ao ambiente, o movimento que une os simpatizantes por essa causa é chamado comumente de ambientalismo. Ele se pauta no risco de suicídio ecológico, que advém da desordem ecológica global e do desenvolvimento desenfreado sem a devida avaliação ao respeito da sustentabilidade social e ambiental. O sucesso do ambientalismo nos dias atuais deve-se a sua capacidade de adaptação e comunicação, como por exemplo, campanhas realizadas em eventos que chamam a atenção da mídia, sendo essa uma forma de se sobressair, gerando desconfortos aos políticos e às grandes corporações (CASTELLS, 2018).

Castells (2018) sugere que o ambientalismo vai além de um movimento de conscientização, pois sempre visou influenciar as políticas públicas e as tomadas de decisões. Todas essas considerações sugerem que o ambientalismo age em busca da justiça ambiental. O conceito de justiça ambiental reitera o valor da vida em todas as suas formas, indo contra a estima pelo acúmulo de bens e poder (CASTELLS, 2018).

Ao considerarmos que democracia, participação social, vida saudável, educação e respeito aos direitos humanos são valores universais e que fazem parte do desenvolvimento social, deve-se haver igualdade. Não é o que se observa, já que as desigualdades foram construídas historicamente especialmente para aqueles que vivem à margem da sociedade. Deve-se manter o diálogo e integração de todos, visando um novo tipo de sociedade, superando a exploração das pessoas e do planeta e a transformação das relações estabelecidas, pois assim como foram construídas historicamente elas podem ser transformadas, cedendo lugar a uma sociedade menos injusta e mais humana (FREIRE, 1996; BOFF, 2017).

Para que essas transformações se efetivem, destacam-se os espaços escolares, locais que se constituem formas de subsidiar processos de humanização dos sujeitos, facilitando a participação de todos nas tomadas de decisões e transformando a relação sociedade e ambiente. Ao associar os espaços escolares, a EA e a formação de professores é possível fornecer subsídios para processos formativos de todos os sujeitos (FESTOZO et al., 2018).

4.3 Formação Continuada de Professores

Segundo Libâneo (2015), a formação continuada se encontra acompanhada do termo formação inicial. Para o autor, a formação inicial se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, que objetivam a formação profissional, enquanto que a formação continuada é um prolongamento da anterior. Na formação continuada se prima pelo aperfeiçoamento profissional teórico e prático dentro do próprio contexto de trabalho, visando também o desenvolvimento de uma cultura mais ampla, que vá além do exercício profissional. Assim, percebe-se a necessidade de uma formação contínua, sendo essa uma forma de desenvolvimento permanente, que considera diferentes fatores, que vão desde a dimensão pessoal como profissional do sujeito, perpassando acima de tudo pela formação humana e a construção e internalização de saberes (LIBÂNEO, 2015).

A formação continuada pode acontecer dentro da própria jornada de trabalho, por meio de reuniões de orientação, grupos de estudo, seminários, conselhos de classe, entre outros. Mas também pode se concretizar em atividades fora da jornada habitual de trabalho, como por exemplo em congressos, cursos, encontros, palestras e oficinas. Independentemente dos espaços em que ela ocorra, a formação continuada deve ser concretizada mediante reflexão, discussão, estudo, e também troca de experiências entre docentes (LIBÂNEO, 2015).

A formação de professores deve perpassar o aspecto humano, indo além de habilidades e competências para que possam enfrentar ativamente as problemáticas de ordens sociais, econômicas e ambientais, ocasionadas ou agravadas pelo mundo capitalista e neoliberal em que vivemos (LIBÂNEO, 2015; MAIA, 2015). Dessa forma, podem ser superadas a concepção prático-utilitarista de aprendizagem, pois esta preconiza a aprendizagem para situações imediatas e evidencia uma educação com finalidade, o que mantém os ideais de dominação da sociedade e deixa de lado o desenvolvimento pleno dos estudantes, além de impedir a percepção dos conflitos provenientes da exclusão social. Além da concepção prático-utilitarista, a lógica de mercado e o neoliberalismo estão impregnando também o pensamento educacional e muitas das políticas governamentais deste campo do conhecimento (IMBERNÓN, 2010; MAIA, 2015).

Giroux (1997) explica sobre a teoria pedagógica administrativa, que muito se aproxima da lógica de mercado e está presente na formação continuada de professores.

Na teoria pedagógica administrativa, não são consideradas as diferenças existentes entre os alunos, acredita-se que todos podem aprender da mesma forma, sem considerar as histórias de vida, experiências, culturas e talentos diferentes. Todas essas questões são estrategicamente ignoradas dentro dessa lógica, não respeitando os valores intelectuais e não fomentando a capacidade crítica dos estudantes e professores. Contrariamente a essas questões ignoradas, para Giroux (1997), as escolas e os professores não devem ser neutros em seu fazer pedagógico.

Para que as lógicas e concepções de uma educação acrítica e com neutralidade sejam superadas, torna-se fundamental uma formação continuada que ultrapasse modelos que se detém a lições-modelo, ou ainda noções oferecidas em cursos padronizados para qualquer público. Deve-se priorizar a participação ativa dos professores em todo o processo, destacando-se valores como a autonomia, diversidade de identidades e criatividade (IMBERNÓN, 2010). Além disso, é pertinente evidenciar que propostas formativas devem ser oferecidas após uma análise do contexto político-social, pois o desenvolvimento dos indivíduos é composto pelo contexto social e histórico, que interferirá em sua natureza (IMBERNÓN, 2010).

Os processos formativos devem ser pautados no diálogo e diferentes percepções da realidade em grupos de professores, para que dessa forma sejam priorizadas a construção coletiva e participativa de saberes (CUNHA; KRASILCHIK, 2000; ROSA; SCHNETZLER, 2003). Ademais, é essencial a formação pautada na reflexão crítica, partindo do próprio contexto, sem apenas considerar a aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas descontextualizadas da própria prática educativa do professor. Deve-se ter como base a reflexão do próprio sujeito sobre a sua prática, como uma forma de autoavaliação e autocrítica constante, para que situações sejam problematizadas e incorporadas na vida dos participantes, incentivando-se a autonomia, por meio da apropriação de saberes e conduzindo-se a uma prática crítico-reflexiva (IMBERNÓN, 2001; SILVA; ARAUJO, 2005; LOUREIRO, 2007).

A formação, bem como a prática, não deve ser medida nem construída apenas pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por processos de reflexão que permitam uma permanente construção e reconstrução de uma identidade profissional do professor (NÓVOA, 1995). O pensamento reflexivo neste sentido, é conduzido pelo constante esforço do professor, que se renova, se questiona e reflete a cada prática, desencadeando ações e investigações para resoluções de situações e problemas. Assim, a

formação objetiva atenuar a defasagem entre a formação inicial e o que é acrescentado, a partir da evolução dos saberes acadêmicos (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2002).

O que se deve desmistificar sobre a formação continuada é que esta seria apenas um treinamento, uma reciclagem ou uma reparação. Castro e Amorim (2015) evidenciam que a formação continuada quando tratada como uma simples reparação, o que é realizado em muitas ações governamentais, acabam por deslocar os investimentos da formação inicial para a continuada, enfraquecendo a formação inicial, pois os docentes que possuíram uma formação inicial não satisfatória facilmente se rendem a materiais instrucionais. Ao render-se a materiais instrucionais, deixam de lado a criticidade e autonomia, pois nesse contexto os professores não passam de meros executores de procedimentos de conteúdos e instruções (GIROUX, 1997). Ao reconhecer isso, os professores, por meio da formação continuada, podem realmente refletir sobre sua prática, e fugir dos modelos pré-estabelecidos (FREIRE, 2001).

A partir do exposto acima, os programas formativos devem ter em sua abordagem diferentes temáticas, e em tempos de degradação socioambiental, esta temática torna-se essencial. Torales (2013) relata que essa necessidade surge pela visível realidade de que o trabalho pedagógico-educativo é um componente relevante do processo de reação social sobre as demandas ambientais, favorecendo assim as discussões, e encorajando experiências e vivências formadoras, que são capazes de promover ações cidadãs. Além disso, o trabalho com a temática ambiental deve ser potencializado, pois o mesmo já se encontra dentro do currículo, e não sendo algo ausente, o termo potencializar remete a algo que merece maior destaque, se considerarmos a situação social e histórica enfrentada (TORALES, 2013).

Além da potencialização da temática socioambiental nas escolas, os professores podem tomar para si a responsabilidade de inserir essa temática em suas práticas, e a EA se apresenta com uma grande possibilidade. A EA viabiliza o entendimento das questões ambientais em um panorama político, ideológico, social e econômico, e busca a construção de valores e atitudes. Ao incorporá-la é possível praticar atividades que se tornarão alternativas para a renovação da prática pedagógica (TORALES, 2013).

Porém, para que uma EA em seus princípios críticos seja inserida nas escolas, se torna primordial que professores de diferentes disciplinas possuam sua formação pautadas nos princípios da educação reflexiva e emancipatória, tendo clareza da prática desenvolvida e reconhecendo as diferentes dimensões que a norteiam (FREIRE, 1996).

Assim, a EA se mostra complexa e exige um processo educativo fundamentado na reflexão-ação, para que seus resultados demonstrem a realidade social e ambiental, o que evidencia a necessidade de uma formação plena e consciente por parte dos professores da Educação Básica, superando-se assim, as concepções ingênuas (TOZONI-REIS *et al.*, 2013).

Este movimento de superação das concepções impregnadas na sociedade, muito tem a ver com a postura do professor, bem como com a sua formação e sua prática. O que se pode observar, não raramente, são professores imersos em seu cotidiano, onde não refletem seu compromisso com a sociedade. Isso nos revela a necessidade da inserção da EA em suas práticas profissionais, partindo-se de teorias que possibilitem enfrentar as problemáticas socioambientais existentes (TEIXEIRA, TOZONI-REIS, TALAMONI, 2011).

Dessa forma, a formação continuada de professores deve acontecer a partir da superação do controle social implementado na sociedade e a escola possui grande potencial para esse enfrentamento. Porém, para que a temática socioambiental seja trabalhada de forma plena, evitando-se ações com viés conservador, é necessária uma sólida capacitação de professores (MAIA, 2015; OLIVEIRA; SAHEB; RODRIGUES, 2020).

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa se insere no campo da pesquisa social que, segundo Minayo (2007), é considerada um objeto construído historicamente, em uma relação entre a sociedade humana e seu ambiente. Essa pesquisa envolve grupos e sociedade específicas, buscando significados às suas ações e às suas construções, caracterizada pela visão de mundo do pesquisador e de seu campo de estudos. Minayo (2007) também menciona que o seu objetivo é qualitativo, já que a realidade social é dinâmica e repleta de significados.

Dessa forma, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, pois não se preocupa em enumerar e medir eventos na análise dos dados, mas sim com a compreensão dos fenômenos sobre a perspectiva dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995). Ela possui como forma de raciocínio, a percepção e a compreensão humana

(STAKE, 2016). Para Yin (2016) essa pesquisa estuda o significado da vida das pessoas em condições reais e é capaz de representar opiniões e perspectivas, de forma que abrange o contexto em que as pessoas vivem, contribuindo-se assim, para explicar o comportamento social.

Existem cinco características principais da pesquisa qualitativa que são: estudar o significado da vida das pessoas pautando-se em seus contextos; representar as opiniões dos participantes de uma pesquisa; envolver as condições do contexto que os participantes vivem; contribuir com o conhecimento acerca de conceitos que podem explicar o comportamento humano e; fazer uso de múltiplas fontes de dados (YIN, 2016).

Yin (2016) ainda evidencia que a pesquisa qualitativa não se trata apenas de um diário ou uma mera narrativa da vida cotidiana, ela é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, mediante conceitos já presentes em determinado grupo ou ainda em conceitos que podem emergir durante a pesquisa.

Para o desenvolvimento desse trabalho nos pautamos na pesquisa-intervenção, que visa a criação de espaços de problematização coletiva. Promove práticas de formação que possibilitam e potencializam uma nova forma de se pensar e também de se fazer educação (ROCHA; AGUIAR, 2003). Essa metodologia é uma tendência de pesquisa participativa que investiga a vida de coletividades e a sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico, buscando resolver questões relacionadas a problemáticas e crises, por meio da reflexão crítica das situações (AGUIAR, 2003, ROCHA; AGUIAR, 2003).

Tem como elementos essenciais alguns referenciais da pesquisa participativa como o entendimento da necessidade de problematização das questões sociais, bem como de sua contextualização para grupos populares, e também, a complexidade do processo de transformação são fundamentais para essa metodologia e para a construção e exercício de uma cidadania ativa. Além disso, trabalha sem neutralidade e totalização de saberes, entendendo que a transformação da realidade local pode ser uma possibilidade existente a partir da interação entre saberes individuais e coletivos com os saberes acadêmicos, sendo este último constituído por diversos campos do conhecimento (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Essa metodologia de pesquisa contraria a noção de ação nos processos de transformação, não partindo necessariamente de uma origem e nem presume uma meta a se alcançar, mas considera uma diferenciação de expressões (ROSSI; PASSOS, 2014). E,

por mais que a metodologia de pesquisa tenha como pressuposto a mudança, esta não visa o imediatismo, pois a mudança é a consequência do que se produz a partir da relação existente entre a teoria e a prática (ROCHA; AGUIAR, 2003). As estratégias de intervenção propostas têm como meta “a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas.” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.71).

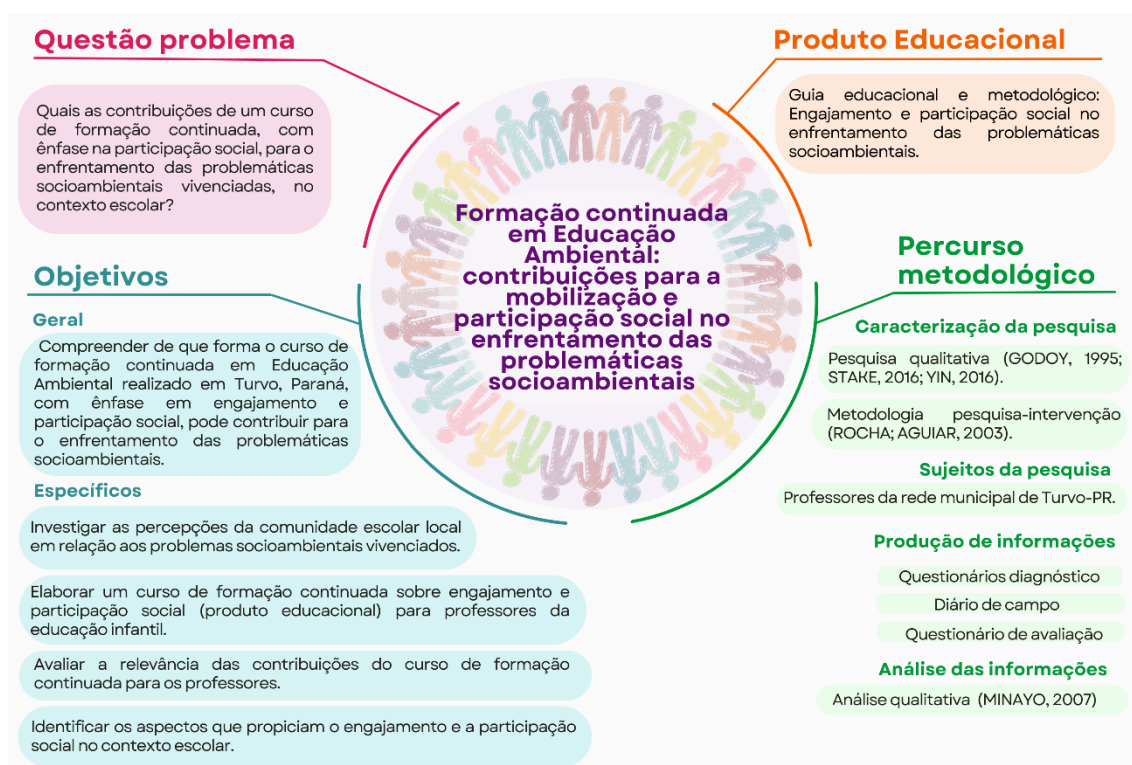
Como a metodologia traz em sua gênese a necessidade da intervenção, ela considera o momento de intervenção como uma oportunidade para expansão dos horizontes teóricos, por meio da produção de conhecimento. As intervenções devem privilegiar novas metodologias que incluam as múltiplas realidades e analisem a implicação das forças motivadoras na realidade em questão, buscando sua transformação, podendo ser no grupo, em organizações ou ainda em subjetividades (ROSSI; PASSOS, 2014).

Nesta metodologia, a relação entre o pesquisador e o objetivo de estudo é o que determina os caminhos da pesquisa. Ela se pauta na construção e transformação coletiva, de forma a analisar questões sócio-históricas e políticas existentes e suas implicações (AGUIAR; ROCHA, 1997). Além disso, por considerar a ação crítica e de trabalho coletivo, e por apontar em direção a uma perspectiva sócio-histórico-política, se complementa com os pressupostos teóricos e metodológicos da EA, utilizados neste trabalho.

Ao se trabalhar a EA a partir dessa metodologia, é fundamental o estabelecimento de relações dialógicas entre o grupo, e que nesses momentos fossem possíveis a compreensão de mundo dos envolvidos e também a abertura de espaços para a construção de conceitos e possibilidades de mudanças, por meio de diferentes interpretações (CARVALHO; GRÜN; AVANZI, 2009). Neste caso, a intervenção e as relações dialógicas necessárias para o uso da metodologia se concretizaram a partir de um curso de formação para professores, que será detalhado posteriormente.

A Figura 1 mostra a estruturação de todas as etapas percorridas ao longo dessa pesquisa, destacando o problema, os objetivos e as metodologias empregadas.

Figura 1. Estruturação da pesquisa desenvolvida a partir da aplicação do curso de formação continuada em EA para professores, no município de Turvo, Paraná.



Fonte: Autora (2023).

5.2 Universo da pesquisa

Esta pesquisa ocorreu com professores da rede municipal de ensino de Turvo, localizado na mesorregião centro-sul do estado do Paraná. O município foi instalado oficialmente no dia 1 de fevereiro de 1983, e seu nome é proveniente do Rio Turvo, que banha a cidade (IBGE, 2021). A localidade teve sua ocupação inicial por povos indígenas, especialmente os Kaingangs (MARCONDES, 1996), hoje existem remanescentes de duas etnias indígenas no município, os Guaranis e Kaingangs. Os povos tradicionais vivem na reserva indígena de Marrecas, que possui uma área de 16.538,58 hectares. Neste local há uma extensa área de mata virgem, com importantes espécies vegetais, como a Araucária (*Araucaria angustifolia*) e a erva-mate (*Ilex paraguariensis*) (CALEGARI et al., 2011). Instalaram-se também no município caboclos e afrodescendentes (quilombolas) em meados do século XVIII, em uma localidade que hoje se chama de comunidade Campina dos Morenos (NEUMANN, 2016).

Entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, chegaram à localidade imigrantes poloneses, alemães, ucranianos e suíços. E na segunda metade do século XX, chegam descendentes italianos e alemães vindos dos demais estados do Sul do Brasil (NEUMANN, 2016). Os imigrantes que passaram a residir no local iniciaram o cultivo de lavouras, e além disso, alguns adotaram um modelo produtivo denominado sistema faxinal, que na época representou um modelo mais sustentável de produção e que possui caráter social e cultural específicos. Porém, com o passar do tempo e com a reconfiguração ambiental pós-extrativista as atividades econômicas acabaram por reduzir as florestas nativas da região a pequenos fragmentos e mosaicos (BASTOS, 2014). Assim, o desenvolvimento econômico inicialmente foi marcado pelo extrativismo, por meio da derrubada de madeiras de lei que eram comercializadas nos municípios de Pitanga e Guarapuava (IBGE, 2021).

O extrativismo da erva-mate também esteve presente na localidade e perdura até hoje por conta de agricultores familiares (BASTOS, 2014), além da presença de diversos empreendimentos que realizam o beneficiamento e comercialização da erva-mate. Após a década de 80, houveram avanços na agricultura, que se tornou mais mecanizada, aumentando o plantio de soja, trigo e milho, além de se destacarem a pecuária de corte e produção de leite. Esta forma de produção se manteve em ascensão na década de 90 por parte de grandes produtores, porém pequenos e médios agricultores se dedicaram na produção de plantas medicinais (CALEGARI et al., 2011).

A economia da região é caracterizada pela produção de papel e papelão, extração de madeira e produção alimentos. Dentre os produtos agrossilvopastoris destacam-se milho e erva-mate (PREFEITURA MUNICIPAL DE TURVO, 2023).

A população estimada do município no ano de 2021 foi de aproximadamente 13 mil habitantes, desse total mais de 50% da população vivia na área rural do município (BASTOS, 2014; IBGE, 2021).

A taxa de escolarização no ano de 2010 era de 97,5%, e possui 13 estabelecimentos de ensino fundamental e cinco de ensino médio (IBGE, 2021).

O município possui quatro áreas de preservação em seu território, denominadas: Saudade Santa Anita (Área Especial de Uso Regulamentado), Reserva Indígena Marrecas, Estações Ecológicas Rio Bonito e Estação Ecológica Felipe Paulo Rickli (LUZ, 2021).

As Estações Ecológicas Rio Bonito e Estação Ecológica Felipe Paulo Rickli são UCs de Proteção integral, e possuem o objetivo de preservar a biodiversidade local e a realização de pesquisas científicas. Essa categoria de UC não permite visitação, a não ser que possua caráter educativo e esteja prevista em seu plano de manejo. Além disso, não são permitidas quaisquer atividades extrativistas, bem como interferência na área (BRASIL, 2000).

A Prefeitura Municipal de Turvo possui um convênio com o Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Essa parceria objetiva auxiliar na conservação das Estações Ecológicas municipais, por meio da realização pesquisas científicas, monitoramento ambiental e da biodiversidade, sensibilização da comunidade e também na elaboração e auxílio na implementação do plano de manejo. Essa parceria é constituída por quatro subprojetos que atuam em diferentes frentes: fauna, flora, águas e Educação Ambiental.

O município recebe um incentivo do governo estadual do Paraná para manter e preservar a biodiversidade existente nas UCs, denominado Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS Ecológico). Esse ICMS é uma iniciativa de transferência fiscal dos estados brasileiros para os municípios, onde ocorre a compensação financeira pela criação, manutenção, gestão e provisão de bens públicos ambientais, como por exemplo os serviços ecossistêmicos (RING, 2008; SAUQUET; MARCHAND; FÉRES, 2014). A arrecadação do ICMS Ecológico depende de avaliação realizada pelo órgão ambiental estadual por meio do uso de indicadores de gestão e regularização fundiária e também de critérios que avaliam a qualidade física e biológica das áreas, mecanismos esses que auxiliam na melhoria da gestão desses espaços (LIMA; GOMES; FERNANDES, 2020).

O município recebeu nos anos de 2021 e 2022, R\$ 4.858.601,29 e R\$ 5.016.883,46, respectivamente, devido a manutenção das áreas protegidas. Além disso, o município e toda sua comunidade se beneficiam por meio da garantia da conservação ambiental da região e também por meio da implementação de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida (IAT, [s.d.]).

5.3 Sujeitos da pesquisa

Ao todo, participaram do curso e da pesquisa 21 professores, sendo que desse total 18 eram mulheres e três eram homens, com idades que variaram entre 23 a 63 anos. Os participantes da pesquisa vivem em realidades distintas no município, sendo que seis moram na área urbana do município e 15 moram na área rural. Todos os professores eram regentes de turmas, com exceção de duas pessoas, em que uma era diretora de escola e outra trabalhava na secretaria municipal de educação.

No que se refere a formação dos professores, 19 eram formados em pedagogia e dois eram formados em magistério. A maioria dos professores atuam na educação há mais de 10 anos, três professores atuam na educação entre cinco e 10 anos, dois atuam na educação entre um ano e cinco anos e apenas um dos professores atua a menos de um ano.

Esta pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicentro, com o número de parecer 5.129.607. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, cada professor recebeu uma letra (“P”), acrescida de um número, por exemplo: P1, P2, P3, etc. Além disso, os convidados estavam cientes da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo 1).

5.4 Intervenção: curso de formação continuada

O curso foi construído e ministrado pela autora dessa dissertação, sob acompanhamento da orientadora da pesquisa, sendo intitulado “Educação ambiental e mobilização social: como posso contribuir para um ambiente mais justo e equitativo?”, para professores da rede básica de ensino do município de Turvo, Paraná. Ele ocorreu durante os meses de abril e maio de 2022 e foi organizado em sete encontros, que aconteceram de forma remota e *on-line*, via *Google Meet*. Porém, o último encontro ocorreu de forma presencial, no auditório da Prefeitura Municipal de Turvo. Cada encontro possuía uma apresentação de slides, que continha vídeos e textos para subsidiar as discussões, além disso, a sua duração era de aproximadamente duas horas.

A divulgação do curso de formação foi realizada com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação de Turvo, Paraná, que enviou aos profissionais do município, e os interessados realizaram a inscrição via formulário. A sua carga horária foi de 30 horas, com certificação aos participantes que concluíram o processo.

O conteúdo do curso foi pautado em subsídios teóricos e práticos, bem como reflexões acerca das temáticas: participação e engajamento social; conexão com o ambiente; UCs e legislação pertinente; serviços ecossistêmicos; EA; formas de organização popular; problemáticas e conflitos socioambientais; direitos humanos; Constituição Federal Brasileira; espaços públicos e privados; instrumentos de participação social e; metodologia da problematização para criação de propostas de intervenção no contexto local (Quadro 1).

Quadro 1. Temáticas dos encontros e seus respectivos objetivos, desenvolvidos no curso “Educação ambiental e mobilização social: como posso contribuir para um ambiente mais justo e equitativo”.

Encontros/Temáticas	Objetivos
1º Conexões necessárias: refletindo sobre o ambiente que nos cerca.	Evidenciar a importância de conhecermos o ambiente que vivemos e como ele interfere em nossas vivências.
2 - Falando em Unidades de Conservação: um olhar para o contexto local.	Sensibilizar os participantes em relação ao ambiente e ampliar os conhecimentos sobre as UCs e o contexto local.
3 - A Educação Ambiental e o engajamento social.	Demonstrar como a educação ambiental e a organização popular podem ser transformadoras.
4 - Problematizando a realidade e o ser cidadão.	Contextualizar as problemáticas socioambientais e as possibilidades de transformação social e a ação cidadã frente às problemáticas.
5 - Espaços de tomadas de decisões: estratégias para engajar pessoas.	Promover reflexões sobre os espaços públicos e privados e exemplificar os instrumentos de participação social e apresentar possibilidades de metodologias de participação.
6 – Construção coletiva de propostas de intervenção no contexto local.	Vivenciar como a participação e o engajamento social podem ser trabalhados em sala de aula.
7 - Espalhando sementes: socialização das atividades elaboradas.	Socializar propostas de atividades construídas em grupos pelos participantes do curso.

Fonte: Autora (2022).

A apresentação da proposta, o referencial teórico que o acompanha e os momentos do curso foram detalhados no produto educacional “Guia educacional e metodológico: Engajamento e participação social para o enfrentamento das problemáticas socioambientais”. Segue abaixo uma breve caracterização dos encontros:

1º encontro

Esse encontro foi intitulado “Conexões necessárias: refletindo sobre o ambiente que nos cerca”, e contou, primeiramente, com uma apresentação de todos os participantes, inclusive das pesquisadoras envolvidas. Em um segundo momento, foi realizada uma dinâmica que objetivou a participação de todos, por meio da divisão em equipes, foram distribuídas palavras que faziam referência ao curso de formação. Cada equipe deveria encontrar formas de fazer com que as outras equipes adivinhassem a palavra recebida, utilizando a criatividade, o diálogo e o trabalho em equipe. Foi um momento de descontração, em que os participantes, mesmo que *on-line* puderam conversar e propor ideias.

Nesse encontro, foram utilizados vídeos que representavam o trabalho coletivo e a luta pelos direitos e a importância da conexão com uma causa. Seguido desse momento, foram empregadas o uso de imagens do próprio município visando a criação de conexões com o local em que os participantes residem. A criação das conexões com pessoas e lugares foi empregada para a criação de uma identidade (CASTELLS, 2018). Também se mencionou a importância do engajamento e seu conceito segundo Gutierrez (2020).

Para que reflexões realizadas durante o curso se mantivessem até o próximo encontro, foi solicitado aos participantes que refletissem sobre suas conexões, podendo ser com lugares, causas ou pessoas. Após refletirem, os mesmos deveriam enviar uma resposta, por meio do *WhatsApp*, até o próximo encontro (Figura 2).

Figura 2. Registros de alguns *slides* do primeiro encontro do curso.



Fonte: Autora (2022).

2º encontro

Esse encontro recebeu o nome “Falando em Unidades de Conservação: um olhar para o contexto local”. Iniciou com uma retomada sobre as conexões individuais, e para que fosse possível despertar sentimentos sobre as reflexões tidas, solicitou-se aos participantes que citassem dois sentimentos que vinham à mente quando pensam nas conexões.

Após trazer sentimentos à tona, apresentamos um vídeo que fala da relação da espécie humana com o planeta, que demonstra como somos parte de um mesmo sistema e como podemos aprender e ressignificar nossa forma de ver o mundo com outras culturas. Foram mencionadas as formas de proteger o ambiente natural por meio da participação das pessoas, criação de políticas públicas e ainda, a criação de áreas protegidas, seguindo como teoria autores como (RIZZINI et al., 2007; JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009).

Quando comentado sobre a criação de áreas protegidas, nos pautamos no SNUC (BRASIL, 2000), além de apresentar as UCs locais. Além disso, foi explicitado como essas áreas influenciam na qualidade de vida das pessoas de forma positiva, por meio de serviços ecossistêmicos e serviços ambientais (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2020a; 2020b). Foram ainda apresentados dois vídeos sobre o valor das UCs para a sociedade e outro que demonstrava a nossa conexão com a terra.

Ao final, foi solicitado aos participantes do curso que pensassem sobre a prática pedagógica em sala de aula, e avaliassem em que medida eles incentivavam a conexão dos seus alunos com o ambiente. Igualmente ao encontro anterior, os mesmos deveriam refletir sobre o assunto durante a semana, e escrever sua resposta no grupo de *WhatsApp* (Figura 3).

Figura 3. Registros de alguns *slides* do segundo encontro do curso.



Fonte: Autora (2022).

3º Encontro

Esse encontro recebeu o título “A Educação Ambiental e o engajamento social”. Inicialmente, foi retomada a atividade proposta para a semana, que buscava incentivar que os participantes motivassem as intencionalidades de seus alunos com o ambiente durante as aulas. Após isso, os participantes foram questionados sobre o que era EA, e este momento foi registrado por meio de uma interação no *site Mentimeter*. Posteriormente, para gerar uma reflexão sobre o contexto socioambiental no nosso país, foram apresentadas imagens, que retratavam diferentes realidades socioeconômicas, e que representassem como as pessoas de classes econômicas mais baixas sofrem com a precarização de serviços básicos, tanto os sanitários quanto os da saúde.

Este momento buscou demonstrar a potencialidade da EA durante o trabalho com essas questões e problemáticas, pois a EA se trata de uma prática social que vincula processos ecológicos aos sociais. Para subsidiar teoricamente esse momento, nos pautamos especialmente nos textos de Loureiro (2007) e também de Layrargues e Lima (2014). Ainda, foi apresentado um breve histórico sobre a criação e inserção da EA no Brasil, apontando principais eventos e políticas públicas criadas segundo autores como Layrargues (2012) e Holmer (2020).

Posteriormente, foi apresentado um vídeo sobre movimentos sociais, e formas de mobilização social. Foram usados como exemplos os partidos políticos, coletivos sociais

como as ONGs. Como base teórica seguimos, principalmente, Castells (2018). Foi discutido sobre como situações de injustiças podem impulsionar movimentos sociais, e apresentamos algumas personalidades que mobilizaram um número grande de pessoas em prol de uma causa como: Greta Thunberg e Chico Mendes.

A partir do conhecimento de algumas personalidades e movimentos sociais, a temática que geraria a reflexão durante a semana partiu do questionamento: “Com quem me identifico?”. Por meio dessa pergunta, buscou-se aproximar os participantes de questões das quais eles acreditam, sejam causas sociais, pessoas, projetos. Da mesma forma deveriam apresentar essa personalidade ou ação no grupo de *WhatsApp* (Figura 4).

Figura 4. Registros de alguns *slides* do terceiro encontro do curso.



Fonte: Autora (2022).

4º Encontro

Este encontro foi intitulado “Problematizando a realidade e o ser cidadão”. Inicialmente, foi realizado um resgate da reflexão da semana, onde todos puderam falar um pouco mais sobre as personalidades com as quais se identificam e a motivação para essa identificação. Após esse momento dialógico, foram apresentadas uma breve definição de problemáticas socioambientais e como eles se relacionam com a EA crítica, segundo Guimarães (2007) e Silveira e Lorenzetti (2021), além de exemplos de tirinhas e ilustrações (por exemplo: Instagram arvoreagua) que retratassem os problemas.

Nesse momento foram trazidas algumas problemáticas socioambientais locais, que já haviam sido identificadas pela equipe do Laboratório de Educação Ambiental da Unicentro. Essa ação facilitou a contextualização e a compreensão dos problemas pelos participantes do curso, para que em um momento futuro eles pudessem criar uma proposta de intervenção, a partir da Metodologia da Problematização (BERBEL, 1999). Essa metodologia traça um percurso a ser seguido em busca de uma solução prática para uma problemática. Ela é formada pelas seguintes etapas: Observação da realidade; Levantamento de postos-chaves; Teorização; Hipóteses de solução; e Aplicação à realidade. Segundo Berbel (1999) as etapas mencionadas consistem em:

- Observação da realidade: Essa etapa consiste na observação e problematização da realidade, buscando identificar problemáticas locais a partir da reflexão. A partir da observação do que se mostra preocupante e problemático pode-se eleger um dos problemas para se trabalhar. Nesta fase a problematização ainda acontece, e se desenvolve buscando compreender os porquês da existência dos problemas.

- Pontos-chave: Consiste na síntese após a análise inicial, neste momento serão definidos tópicos a serem estudados a respeito do problema, assim são elencados fatores que precisam ser melhor compreendidos para se buscar uma resposta para o problema. Neste momento se pergunta também como será a metodologia, pode-se utilizar, livros, relatórios, revistas, arquivos, consultas a especialistas, comunidades, entrevistas e assim por diante.

- Teorização: Será o momento da investigação e pesquisa na literatura visando esclarecer o problema. Vai acontecer nos grupos e pelos próprios componentes. Todo estudo, até a etapa da Teorização, deve servir de base para a transformação da realidade. Após aprofundarem os conhecimentos sobre os problemas os participantes devem discutir sobre os aspectos levantados anteriormente, fortalecendo o que já conheciam com o conhecimento científico.

- Hipóteses de soluções: Esta etapa demanda de criatividade e originalidade, pois demanda de ações novas e diferenciadas para o enfrentamento do problema, visando proporcionar mudanças na realidade.

- Aplicação à realidade: Esta é uma etapa prática, que possibilita o intervir na realidade de onde o problema foi extraído. A aplicação permite fixar as soluções geradas e contempla o comprometimento do pesquisador para voltar para a mesma realidade, transformando-a, mesmo que em uma pequena parcela.

Nesse encontro iniciou-se o processo de elaboração conjunta de uma atividade para alunos do ensino fundamental I, que buscasse o enfrentamento de problemáticas socioambientais observadas e vivenciadas no município. Para isso, seguindo a metodologia da problematização, durante o encontro os participantes escolheram uma problemática socioambiental, sendo essa a etapa da observação da realidade, e formaram equipes. As equipes deveriam trabalhar se pautando nos fundamentos do curso que foram: EA, engajamento social, coletividade e cidadania. A próxima etapa da metodologia é a teorização, e essa foi a atividade semanal dos participantes.

Esse encontro contou com um segundo momento, no qual foram apresentadas questões relacionadas à cidadania e democracia. Foram apontados trechos da Constituição Federal Brasileira (1988) e vídeos, um sobre os direitos humanos e outro sobre Malala Yousafzai (Figura 5).

Figura 5. Registros de alguns *slides* do quarto encontro do curso.

Curso: Educação Ambiental e Mobilização social: como posso contribuir para um ambiente mais justo e equitativo?

Encontro 4
Problematizando a Realidade e o Ser Cidadão
Mariane de Araujo e Ana Lucia Suriani Affonso

Encontro 4 - Problematizando a Realidade e o Ser Cidadão

As problemáticas locais

- Desconhecimento sobre as Estações Ecológicas;
- Pesca ilegal, extrativismo e caça em UCs;
- Conflitos entre grandes e pequenos proprietários de terra;
- Respeito a diversidade cultural local;
- Desigualdade social em Turvo;
- Preservação x Industrialização;
- Saneamento básico e Resíduos sólidos;
- Uso de agrotóxicos em larga escala;

Encontro 4 - Problematizando a Realidade e o Ser Cidadão

Atividade sobre os problemas socioambientais de Turvo

A atividade final do curso:

Se basear nos pilares do curso

- Educação Ambiental
- Engajamento social
- Coletividade
- Cidadania

Teorização

Pontos Chave

Hipóteses de Solução

Observação da Realidade (Problema)

Aplicação à Realidade (Prática)

REALIDADE

Figura 1. Arco de Maguirez (apud BORDENAVE; PEREIRA, 1989).

Encontro 4 - Problematizando a Realidade e o Ser Cidadão

Constituição Federal

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

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Fonte: Autora (2022).

5º Encontro

Este encontro recebeu o nome de “Espaços de tomadas de decisões: estratégias para engajar pessoas”. Iniciou-se falando sobre locais públicos e privados de tomadas de decisões, evidenciando a prefeitura local e trazendo para a reflexão o questionamento se

todas pessoas realmente participam das tomadas de decisões e estão informadas sobre as decisões tomadas.

Para auxiliar no assunto abordado, foram trazidos vídeos que explicitaram os mecanismos de participação social e formas de participação social. Neste momento também se abriu espaço para questionar os participantes se eles já participaram em tomadas de decisões por meio dos mecanismos apresentados. Nesse mesmo encontro, buscou-se aproximar a temática trabalhada para as salas de aula e a prática docente, para isso, foi convidado um pesquisador para falar sobre formas de engajar pessoas por meio da Educomunicação e da EA. Ao final da fala do pesquisador, os professores puderam dialogar sobre sua prática e suas experiências.

Ao final do encontro, foi dada continuidade a atividade em equipe, onde passamos a etapa seguinte da metodologia da problematização, que se tratava da criação de hipóteses de solução, pensando em alternativas para resolver o problema, e essa seria a atividade semanal (Figura 6).

Figura 6. Registros de alguns *slides* do quinto encontro do curso.



Fonte: Autora (2022).

6º Encontro

O sexto encontro, foi o último realizado de forma on-line, e recebeu o nome “Construção coletiva de propostas de intervenção no contexto local”. Ele foi destinado,

principalmente, a demonstrar como a proposta de atividade, a partir da metodologia da problematização (BERBEL, 1999), ficaria ao final.

Dessa forma, foi apresentado um modelo com base em um dos problemas socioambientais apresentados, e todas as etapas concluídas. E posteriormente, os grupos se reuniram em grupos dentro da chamada do *Meet*, para que fosse possível finalizarem o trabalho de forma coletiva. Durante esse momento, a pesquisadora pode perpassar por todos os grupos, identificando dificuldades e sanando dúvidas, a respeito da metodologia ou da problemática (Figura 7).

Figura 7. Registros de alguns *slides* do sexto encontro do curso.



Fonte: Autora (2022).

7º Encontro

O último encontro recebeu o nome “Espalhando sementes: socialização das atividades elaboradas”. O encontro aconteceu de forma presencial no município de Turvo. Iniciou-se com uma breve apresentação sobre atividades que poderiam envolver os alunos em prol de causas socioambientais, tais como a construção de materiais, murais, teatros, painéis, de forma a abrir espaço ao diálogo e que em algum nível promovam uma conexão com o ambiente que os cerca. Além disso, trouxemos as experiências de dois artigos que trabalham a EA na Educação Infantil, por meio de músicas e sons do ambiente natural (GOMES; SAHEB, 2019), e outro que fala sobre a interação com o ambiente por meio de fotografias, observações e o encorajamento a realização de questionamentos (BUSIK; SOLETTI; CAON, 2018).

Após o diálogo inicial os participantes apresentaram suas propostas de atividades, se pautando na metodologia da problematização. E após as apresentações houve o encerramento do curso (Figura 8).

Figura 8. Registros de alguns *slides* do sétimo encontro do curso.



Fonte: Autora (2022).

5.5 Produção de informações

A produção de informações foi realizada por meio da aplicação de dois questionários e o uso de um diário de campo.

O primeiro questionário foi utilizado no contato inicial com os professores, durante a inscrição do curso. Esse questionário visava compreender as concepções dos professores sobre a temática socioambiental. O segundo questionário foi aplicado após o término do curso (intervenção), objetivando verificar as suas contribuições para a mobilização e participação social no enfrentamento das problemáticas socioambientais.

O diário de campo foi empregado durante todos os encontros do curso, no qual foram registrados falas e diálogos estabelecidos pelos professores participantes.

5.5.1 Questionários

Segundo Gil (1999, p. 128), o uso de questionários em investigações é considerado uma técnica composta por um grupo de questões que são apresentadas por escrito às pessoas. Elas visam identificar o conhecimento e diferentes opiniões, interesses e situações por meio da identificação de “crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, temores, comportamento presente e passado”.

O primeiro questionário se tratou de um questionário diagnóstico, e consistia em um primeiro momento, caracterizar os participantes da pesquisa levantando dados sobre idade, residência, área em que moram no município, formação e a quanto tempo atua na educação. Em um segundo momento, no mesmo questionário, buscou-se entender suas compreensões sobre meio ambiente, educação ambiental, cidadania, participação social, conflitos socioambientais e políticas públicas (Quadro 2).

Quadro 2. Perguntas e respectivos objetivos contidos no questionário diagnóstico respondido no momento da inscrição dos participantes do curso.

Pergunta	Objetivo
Qual sua idade?	Caracterizar a faixa etária dos participantes.
Em qual município você mora?	Verificar se os participantes moram no município onde trabalham.
Você mora na área urbana ou rural?	Verificar a localização da residência dos participantes.
Qual sua formação acadêmica?	Verificar a área de formação.
Há quanto tempo você atua na educação básica?	Verificar o tempo de atuação profissional dos participantes.
Para você, o que é ambiente?	Investigar a concepção de meio ambiente dos participantes.
O que você entende por conflitos socioambientais? Você percebe a existência de conflitos socioambientais no seu município? Em caso afirmativo, exemplifique.	Compreender o entendimento dos participantes sobre conflitos socioambientais.
Para você, como devem ser construídas as políticas públicas ambientais?	Identificar o entendimento dos participantes sobre a construção de políticas públicas, especialmente as que se referem ao ambiente.
O que vem a sua mente quando se fala em cidadania?	Verificar a concepção dos participantes sobre o exercício da cidadania.

Fonte: Autora (2023).

Enquanto que o segundo questionário se tratou de uma investigação sobre os conceitos trabalhados no curso e a compreensão dos participantes, além disso, trouxe também uma avaliação do curso por parte dos participantes (Quadro 3). As perguntas de ambos os questionários foram validadas por três pesquisadores do campo da educação e ensino.

Quadro 3. Perguntas e respectivos objetivos contidos no segundo questionário, respondido aos participantes no final do curso.

Pergunta	Objetivo
O que você entende por participação social em tomadas de decisões?	Identificar a concepção dos participantes sobre a participação social em tomadas de decisões.
Na sua opinião, como devem ser construídas as políticas ambientais?	Identificar se o curso contribuiu para o entendimento dos participantes sobre a construção de políticas ambientais.
O que vem a sua mente quando se fala em cidadania e ser cidadão?	Verificar as concepções dos participantes sobre ser cidadão e exercer a cidadania.
Em uma escala de zero a 10, que nota você daria ao curso? Sendo zero péssimo e 10 excelente.	Avaliar o curso de formação de formação.
Em uma escala de zero a 10, quanto você acredita que o curso contribuiu para sua formação?	Verificar se o curso contribuiu para a formação continuada dos professores.
Cite três aspectos positivos do curso.	Identificar aspectos relevantes do curso.
Cite três aspectos negativos do curso.	Identificar aspectos que possam ter prejudicado o desenvolvimento do curso.
Deixe aqui sua sugestão, crítica ou elogio ao curso.	Identificar maneiras de melhorar o curso.

Fonte: Autora (2023).

Ambos os questionários foram aplicados por meio do *Google* Formulários, pois durante o período proposto para aplicação do curso ainda existiam orientações sobre cuidados necessários para evitar a contaminação por COVID-19.

5.5.2 Diário de campo

Como técnica de coleta de dados, esta pesquisa também empregou o uso do diário de campo. Este se caracteriza pelas tomadas de notas, em uma espécie de diário pessoal, onde são registrados os sentimentos e reflexões acerca do trabalho de pesquisa realizado. Os registros a serem realizados neste diário não precisam necessariamente estar composto por frases completas ou extensas, podendo conter siglas e abreviaturas pessoais (YIN, 2016).

Ao utilizar o diário de campo durante a pesquisa, ele não auxilia a registrar apenas informações coletadas, mas as informações que são construídas na relação com o outro e com o campo de pesquisa. Essa ferramenta auxilia no registro das impressões, percepções e questionamentos tidos durante a pesquisa (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014; RIBEIRO et al., 2016).

5.6 Análise das informações

Os resultados advindos dessa pesquisa foram analisados por meio da análise qualitativa de Minayo (2007). Esta metodologia de análise de dados adota alguns procedimentos como: categorização, inferência, descrição e interpretação. Ela é comumente realizada a partir da decomposição do material de análise, seguida pela distribuição das partes em categorias, a descrição dos resultados da categoria, a realização de inferências e, posteriormente, a interpretação desses resultados de acordo com a literatura (MINAYO, 2007).

Destaca-se alguns aspectos importantes para a categorização como: exaustividade, de forma que as categorias criadas sejam capazes de envolver todo o material que se deseja enquadrar, caso contrário há a necessidade de criação de novas categorias; exclusividade, onde os conteúdos dos materiais analisados não sejam enquadrados em mais de uma categoria; concretas, ou seja, não se apoiar em termos abstratos; adequadas, de maneira que a categorização seja adaptada ao conteúdo e ao objetivo do trabalho (MINAYO, 2007).

Minayo (2007) enfatiza que a inferência deve ocorrer a partir da dedução lógica do objeto de análise. Ainda, quando a autora faz referência à interpretação, salienta que é possível ir além do material analisado e ao se basear na inferência, pode-se discutir os resultados em uma perspectiva mais abrangente. Dessa forma, procura-se atribuir um novo grau de significância ao conteúdo.

A partir da análise qualitativa, pautando-se nos pressupostos de Minayo (2007), se alcança uma interpretação dos resultados quando se torna possível realizar uma síntese entre a pergunta da pesquisa, os resultados obtidos, a análise do material coletado, as inferências e as perspectivas teóricas adotadas para o trabalho. Assim, as respostas aos questionários foram categorizadas, seguindo a metodologia descrita acima. As categorias de análises emergiram das respostas obtidas, entretanto, apenas para as perguntas sobre o que é ambiente e o que é cidadania utilizou-se categorias pré-concebidas, de acordo com os quadros 4 e 5.

Quadro 4. Categorias das respostas dos professores para as perguntas do questionário diagnóstico, antes da realização do curso.

Pergunta	Categorias	Explicação
Para você, o que é ambiente?	Meio de vida (17) (SAUVÉ, 1996).	Quando a visão de ambiente envolve o ambiente cotidiano, onde se faz parte e envolve aspectos naturais e culturais.
O que você entende por conflitos socioambientais? Você percebe a existência de conflitos socioambientais no seu município? Em caso afirmativo, exemplifique	Aspectos naturais (4)	Quando é mencionado apenas o aspecto ambiental, excluindo a dimensão social do conflito.
	Interação sociedade-ambiente (8)	Quando se evidencia a sociedade ou parte dela e o ambiente como partes do conflito.
	Interação sociedade-instituições (1)	Quando os conflitos envolvem interesses pessoais ou de um grupo privado ou público.
Para você, como devem ser construídas as políticas públicas ambientais?	Proteção ambiental e desenvolvimento sustentável (7)	Quando a construção das políticas públicas deve se pautar exclusivamente na conservação do ambiente.
	Construção participativa e com transparência (9)	Quando a construção das políticas públicas deve ser feita de forma conjunta com a sociedade.
O que vem a sua mente quando se fala em cidadania?	Direito e dever (12) (COSTA; IANNI, 2018).	Quando se menciona os direitos e deveres dos cidadãos.
	participação e inserção na sociedade (6) (COSTA; IANNI, 2018)	Quando é citada a participação da população na sociedade.
	Qualidade de vida (4) (COSTA; IANNI, 2018)	Quando é mencionado que a cidadania possui relação com a vida e existência humana.

Fonte: Autora (2023).

Quadro 5. Categorias das respostas dos professores para as perguntas do questionário após a realização do curso.

Pergunta	Categorias	Explicação
O que você entende por participação social em tomadas de decisões?	Instrumento para mudança social (3)	Quando a resposta apresenta a participação social como um instrumento para mudança.
	Envolvimento social (10)	Quando a resposta apresenta o ato da sociedade participar em momentos de tomadas de decisões.
Na sua opinião, como devem ser construídas as políticas ambientais?	Assegurar a proteção ambiental (9)	Quando salientam a necessidade da conservação do ambiente na construção das políticas públicas ambientais.
	Participação social (2)	Quando apresentam a construção das políticas públicas como um meio para a participação da sociedade nas tomadas de decisões.
	Qualidade de vida (2)	Quando a criação de políticas públicas implica na qualidade de vida da população.
	Pessoas com conhecimentos específicos da área (2)	Quando evidencia a necessidade de conhecimentos e profissionais capacitados para auxiliar na elaboração das políticas públicas.
O que vem a sua mente quando se fala em cidadania e ser cidadão?	Direito e dever (9) (COSTA; IANNI, 2018)	Quando menciona os direitos e deveres dos cidadãos.
	Participação e inserção na sociedade (10) (COSTA; IANNI, 2018)	Quando é citada a participação da população na sociedade.
	Qualidade de vida (2) (COSTA; IANNI, 2018)	Quando é mencionado que a cidadania possui relação com a vida e existência humana.

Fonte: Autora (2023).

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados descritos abaixo são provenientes da aplicação dos questionários, do desenvolvimento do curso de formação e dos registros realizados no diário de campo. Em um primeiro momento são apresentadas as concepções prévias dos professores sobre meio ambiente, EA, conflitos e problemas ambientais e participação social. Posteriormente, apresentaremos reflexões e apontamentos obtidos a partir dos questionários, sobre a criação de políticas públicas e sobre cidadania. E, finalmente, serão apontados os resultados do curso de formação continuada e das propostas de intervenção desenvolvidas pelos participantes.

6.1 Diagnóstico socioambiental

Ao questionar os professores, que iriam participar do curso de formação, sobre suas concepções de ambiente, percebemos que todos os participantes escreveram que se trata do local em que vivem, como podemos observar nas respostas:

“É tudo aquilo que nos rodeia, e que constitui o meio em que vivo, por exemplo a sala de aula, natureza etc.” (P1).

“Meio em que vivemos” (P9).

“Tudo o que nos cerca, meio em que vivemos” (P15).

Segundo Guimarães (2006), o ambiente se trata de um complexo conjunto que possui grande diversidade de relações, podendo se apresentarem de formas antagônicas, porém muitas vezes complementares. A EA crítica trabalha a partir de uma visão sistêmica de meio ambiente, onde seus elementos se interrelacionam e são interdependentes (GUIMARÃES, 2013).

Já para Loureiro (2003, p. 51), o conceito de ambiente para a EA se trata de:

um espaço territorialmente percebido com diferentes escalas de compreensão e intervenção, em que se operam as relações sociedade-natureza. Exprime uma totalidade que só se concretiza à medida que é preenchido pelos sujeitos individuais e coletivos com suas visões de mundo (Gonçalves. 1989 e 2000). É, portanto, o resultado da interação entre a parte (a sociedade) com o todo (a

natureza), mutável em ao menos alguns de seus aspectos, conforme a capacidade de trabalho de que dispomos para tal (LOUREIRO, 2003, p. 51).

Assim, observamos que os participantes consideram o ambiente como um meio de vida, como na resposta do P5 “*É o espaço onde vivemos*”. Segundo Sauvé (1996), a concepção meio de vida considera que o ambiente é um espaço para conhecer e cuidar. Se trata também dos espaços em que as pessoas convivem diariamente tais como a escola e o trabalho, sendo esses espaços caracterizados por componente humanos, socioculturais, tecnológicos e históricos. Nesse ambiente há a necessidade de cuidar e apreciar, além de evidenciar a necessidade de pertencimento com relação a esses locais (SAUVÉ, 1996). Porém, salientamos que nenhum dos participantes descreveu com a profundidade que a autora se refere a essa concepção.

O ambiente pode ser percebido de diferentes formas pelas pessoas e, essa compreensão resulta em diferentes modos de interação com o mesmo (KRZYSCZAK, 2016). O mundo em que estamos inseridos é um mundo em movimento, onde o observador não observa as relações e componentes de forma independente, mas sim atravessa por entre os fluxos existentes no ambiente, e isso possibilita o descrever e compreender o mundo (CARVALHO; STEIL, 2013).

Além disso, a forma com que cada indivíduo observa sua realidade também perpassa pelos valores e experiências individuais, idade, educação, aspectos socioambientais e físicos e sentimentos relacionados ao espaço. Cada variável é capaz de influenciar na percepção do ambiente em que o indivíduo está inserido, resultando em impressões e laços afetivos únicos (MELAZO, 2005).

Sauvé (1996) salienta que as diferentes concepções de ambiente coexistem, e elas influenciam diretamente na forma com o que educadores praticam e definem a EA, bem como influenciam suas práticas pedagógicas diárias. Por esse motivo, antes de se realizarem práticas em EA, é de suma importância que se tenha o entendimento da complexidade ambiental e também das possibilidades transformadoras da EA.

Para a compreender o que os participantes entendiam por EA foi solicitado no início do curso, que descrevessem anonimamente e em poucas palavras o que entendiam por EA na plataforma *Mentimeter*. Observamos que muitos professores não possuíam um entendimento dos princípios que regem a EA e suas possibilidades como campo do conhecimento, capaz de promover e incentivar a participação da sociedade e, em especial,

dos alunos, em processos de tomadas de decisões. Como por exemplo, apresentamos comentários de alguns participantes:

“Vivência no cotidiano, e relações com os meios naturais”.

“Transmissão de valores e conceitos acerca do meio ambiente, buscando sua preservação”.

Observamos nas falas dos participantes uma valorização do ambiente natural e a necessidade da incorporação de valores e conhecimentos que auxiliem na preservação do mesmo. Além disso, alguns ainda associaram a EA como uma possibilidade de tratar da temática ambiental, a partir do viés da sustentabilidade:

“Entendemos a Educação ambiental como a conscientização da preservação dos recursos naturais e hídricos”.

“ensinar sobre o meio ambiente de forma consciente”.

Concordamos com Guimarães (2004), quando o autor escreve que as ações pedagógicas devem superar a ideia de transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e acreditamos que elas devam conter aspectos críticos e problematizadores, característicos de cada situação ou contexto. Além disso, o mesmo autor comenta que devemos trabalhar pedagogicamente a razão/cognitivo, mas também a emoção/afetividade, ambos considerados essenciais na motivação dos educandos. Assim, quando o cognitivo e o afetivo são trabalhados pedagogicamente em conjunto, pode-se contribuir para a formação de alunos mais participativos e engajados, tanto em assuntos dentro da sala de aula, mas também com a sociedade (GUIMARÃES, 2004).

Alguns participantes evidenciaram as possibilidades formativas da EA, como por exemplo:

“É uma educação responsável por formar pessoas preocupadas com as questões ambientais”.

Salientamos ainda que apenas a preocupação pela temática ambiental não seria suficiente se observarmos a crise socioambiental enfrentada. Precisamos de pessoas atuantes e engajadas com a temática, que participem de tomadas de decisões no âmbito socioambiental.

Apesar do não entendimento das potencialidades da EA, os professores demonstraram entender sua responsabilidade na formação dos alunos, fato esse observado no relato:

“Respeito a natureza, onde todos precisam entender ou até aprender a respeitar, a cuidar, a zelar pela nossa natureza e isso nós professores devemos incluir em nosso cotidiano esses ensinamentos de como fazer isso”.

Professores são formadores de opinião e, quando incorporam aspectos críticos relacionados ao ambiente, essas características ficam intrínsecas na sua prática. Percebe-se que o papel do professor em sala de aula, quando falamos que para fomentar a participação social, seria necessária à sua atuação como potencializador e estimulador da formação de lideranças, para posteriormente atuar de forma coletiva. Ao trazer a afetividade, o professor pode romper com a cultura individualista criada, proporcionando a construção do sentimento de pertencimento, que neste caso evidenciamos o pertencimento ao ambiente do qual faz parte, bem como da sociedade (GUIMARÃES, 2007). Isso demonstra que, quando nos sentimos parte de um coletivo, procuramos atuar e agir em prol deste, visando melhorias e seu melhor desenvolvimento.

O entendimento de EA e sua falta de incorporação nos espaços escolares se relaciona com a visão de que a EA deve conscientizar as pessoas, dando a entender que ela é um instrumento metodológico, e não a evidencia como uma prática pedagógica transformadora. A EA que precisamos incorporar em todos os espaços, é um EA que luta pela liberdade de expressão e emancipação, pela autonomia e diversidade e também para a transformação da sociedade (SATO, 2009).

Ainda, ao associar os discursos dos professores às suas áreas de formação, percebe-se que, muitas vezes, a área de formação influencia diretamente a sua visão de mundo. Um dos participantes do curso apresentou discursos que envolviam a dimensão histórica, social e econômica em suas reflexões. O participante em questão, tinha sua primeira formação em História, e a segunda graduação em Pedagogia. O entendimento das relações entre o ser humano e o ambiente vem de processos históricos, políticos, sociais e econômicos, e quando se tem um entendimento mais aprofundado sobre esses processos, ou ao menos de um dos campos, é possível realizar reflexões de forma mais contextualizada. Acreditamos que a visão de mundo de forma crítica e contextualizada implicará diretamente na forma com que os professores atuam em sala de aula e,

consequentemente, suas práticas contam com a criticidade necessária para fomentar a participação e engajamento da sociedade nas mais diversas temáticas.

Percebe-se assim, a necessidade de integração de conhecimentos, do intercâmbio de ideias entre as mais diferentes áreas, pois é impossível compreender a complexidade socioambiental sem contextualizar historicamente os processos que nos fizeram chegar aos dias atuais, oportunizando as atuações da EA nas práticas pretendidas (KATAOKA; MORAIS, 2018). Como a EA crítica é complexa em seu entendimento de questões como sociedade, natureza ou educação, necessita-se que seus educadores busquem saberes inter e transdisciplinares e diálogos entre as ciências sociais e naturais, para que sejam fortalecidas as ações que integrem indivíduo e o ambiente que o rodeia (LOUREIRO, 2007, KATAOKA; MORAIS, 2019).

Quando se fala sobre formar cidadãos que compreendam a sua realidade e busquem intervir na mesma, acreditamos que isso deve acontecer desde os primeiros contatos com a vida em sociedade. Normalmente, isso ocorre nos primeiros anos de desenvolvimento, por meio dos ambientes escolares, em creches e escolas municipais, podendo a EA auxiliar nesta formação. A EA é uma prática social, que visa a formação humana dos cidadãos, perpassando por suas capacidades físicas, cognitivas, espirituais, morais, estéticas (LIBÂNEO, 2008).

Sendo assim, é de suma importância a criação de espaços de diálogo e democracia também nas decisões tomadas no âmbito escolar. Ao seguir um processo pedagógico, que valorize essas características, se propiciará uma formação cidadã, buscando um movimento coletivo pela ação conjunta e mobilizadora, podendo o campo da EA ser parte desse processo (GUIMARÃES, 2007).

Reconhecemos, assim como Moser et al. (2020), a relevância de se pautar também em uma perspectiva crítica da EA ao se ofertarem processos de formação continuada nessa temática, pois esses processos podem ampliar as concepções sobre a temática ambiental, incorporando as dimensões sociais, culturais, econômicas e também políticas que compreendem uma visão socioambiental. Dessa forma o papel do professor, bem como seus conhecimentos e convicções, são essenciais para impulsionar as transformações de uma educação que assume o compromisso com a formação de valores, o fortalecimento de visões integradoras e que estimulem a reflexão sobre as relações sociais e ambientais estabelecidas, suas problemáticas e conflitos a nível local e global (JACOBI, 2004).

O entendimento da realidade em que os indivíduos se inserem é imprescindível para a atuação cidadã. Dessa forma, acreditamos que o entendimento dos participantes sobre a existência de conflitos socioambientais na comunidade da qual fazem parte é de grande valia. As informações demonstraram que, de um total de 18 respostas, apenas seis acreditavam que esses conflitos, que são advindos de problemas ambientais, estavam presentes em sua realidade. Cinco mencionaram que não veem a presença de conflitos socioambientais em suas localidades, e o restante não respondeu a esse questionamento. Sobre as compreensões de conflitos socioambientais evidenciamos as seguintes falas:

“Entendo que os conflitos socioambientais é todo conflito que ocorre em determinado ambiente. Associam-se principalmente aos que ocorrem na natureza [...]” (P1).

“É a falta de um bom relacionamento entre as pessoas e o ambiente onde vivem. Sim, pois tem pessoas que não conseguem ver que não podemos destruir o ambiente e sim preservá-lo” (P5).

“Sim, entre empresas e pessoas, como também entre município e a comunidade, são conflitos entre as pessoas e o ambiente” (P13).

Com relação ao entendimento sobre os conflitos, observamos que, para a maioria dos participantes, os conflitos envolvem a interação entre a sociedade e o ambiente (8), como revelado por P5. Porém, alguns participantes acreditam que os conflitos envolvem apenas a dimensão natural do ambiente, pois algumas respostas evidenciaram os aspectos naturais (4), como “[...] associam-se principalmente aos que ocorrem na natureza [...]” mencionado por P1. Houve ainda uma terceira categoria observada, que menciona a interação entre a sociedade e instituições (1), caracterizada pela fala do P13.

A denominação conflito socioambiental se refere as relações sociais de disputa e tensão entre diferentes grupos e/ou atores sociais, devido a apropriação e gestão do patrimônio natural e cultura (BRITO et al., 2011).

Acredita-se que os conflitos, bem como a problemática ambiental, não se apresentam de forma neutra e nem alheia a interesses econômicos e sociais. Sua formação acontece em meio a um processo histórico, envolto pela expansão do modo de produção capitalista de maximização de lucros em um curto prazo, o que desvela a desigualdade social entre nações e classes sociais (LEFF, 2001). Ainda, em conflitos socioambientais existe uma grande diversidade de atores sociais e assimetria de poderes políticos e econômicos nos quais, nem sempre, são consideradas todos os interesses nas decisões

(QUINTAS; GUALDA, 1995). Brito et al. (2011) apontam que os conflitos socioambientais são uma variável dos sociais, pois envolvem a utilização de recursos naturais, qualidade de vida e crescimento econômico de um determinado espaço. Eles não devem sempre ser observados pelo lado negativo, pois se apresentam como uma luta complexa e contínua, com aumento de sua complexidade conforme são expostos os interesses das partes como:

[...] privatização ou socialização dos bens ambientais, qualidade ambiental, qualidade de vida, preservação de estilo de vida e meios de sobrevivência, equidade e distribuição de riqueza, assimilação de benefícios de investimentos públicos, definição de políticas públicas, defesa de ecossistemas, conservação dos recursos naturais e proteção de áreas. (BRITO et al., 2011, p. 58).

Nesta pesquisa partimos dos problemas ambientais para nortear as ações, porém compreendemos que os conflitos podem fazer parte da realidade dos professores, onde os mesmos terão o papel de fornecer subsídios para que seus alunos compreendam e possam, em um futuro, realizar o enfrentamento. Assim, existe uma diferenciação em relação a problemas e conflitos socioambientais: no problema ambiental ocorre uma situação onde existe um risco, dano social ou ambiental, mas sem existir uma reação ativa por parte dos envolvidos; no conflito socioambiental há confronto de interesses (CARVALHO, SCOTTO, 1997).

Dessa forma, se mostra necessária que educadores e educadoras possuam uma prática pedagógica engajada na realidade local, com o real entendimento dos interesses envolvidos nos conflitos e/ou problemas existentes. Esse entendimento deve ir além dos estudos estritamente ecológicos, transcendendo a visão biologizante na abordagem dos conteúdos durante as práticas educativas (LAYRARGUES, 2000).

Além disso, ao serem questionados se já haviam participado de processos de tomadas de decisões do setor público, observamos que não existe uma participação efetiva. Dos participantes, 14 nunca participaram de processos decisórios, enquanto que três disseram que já haviam participado como ouvintes. Para entender a falta de participação frente as tomadas de decisões, podemos partir de diversas interpretações, tais como: a ineficiência e desconhecimento dos mecanismos de participação social (SANTOS; BASTOS, 2011; BALBINO, 2017); falta de pertencimento perante a sociedade (COSTA; IANNI, 2018) e falta de empoderamento (KLEBA; WENDAUSEN, 2009); não entendimento da interdependência que processos decisórios possuem com sua

qualidade de vida. Acreditamos que todos os elementos apresentados acima se interrelacionam e justificam os resultados aqui obtidos.

Com relação a ineficiência dos mecanismos institucionais de participação social, existem casos onde o nível de informação da população é limitado (SANTOS; BASTOS, 2010). Ou ainda, a participação social pode não se concretizar, seja pelo próprio desconhecimento ou por atitudes tomadas por outros atores envolvidos no processo, que não garantam ou incentivem essa participação, pois a mesma pode trazer dificuldades de ordem prática aos processos (BALBINO, 2017).

O sentimento de pertencimento faz parte da condição humana e é uma necessidade elementar para se sentir parte da sociedade. O pertencimento é também pré-condição para a democracia, o reconhecimento dos direitos sociais e para a cidadania, além de promover a oportunidade para a reflexão e a ação, e devem ser promovidos pelo Estado (TAVARES, 2014).

A falta de entendimento de que os processos de tomadas de decisões têm relação direta com a qualidade de vida da população, muitas vezes é deixado de lado. Keinert (2004) menciona que existe a necessidade da construção de uma comunidade cívica, que pressupõe a possibilidade de participação nas tomadas de decisão para a construção de um sistema democrático. Dessa forma, o entendimento e interrelação entre qualidade de vida e tomadas de decisões que associem os direitos humanos, políticos e sociais podem ser melhor considerados.

Reconhecemos também que o acesso a participação e o entendimento de sua importância devem se inserir na sociedade, para que práticas cidadãs aconteçam. Torna-se necessária o desenvolvimento do sentimento de pertença a uma comunidade, a qual possui direitos e deveres, garantido sua participação ativa na esfera pública (COSTA; IANNI, 2018). Dessa forma, a cidadania passa a ser ativamente construída, levando em consideração as necessidades dos cidadãos, visando a melhoria da qualidade de vida por meio de políticas públicas.

6.2 Políticas públicas e cidadania

Para compreender a compreensão dos participantes da pesquisa a respeito da criação das políticas públicas e sobre cidadania, fizemos perguntas sobre essa temática no questionário de aproximação e no questionário de avaliação do curso. Isso também

buscou verificar em que medida o curso contribuiu para ampliação de seus entendimentos. Inicialmente apresentaremos as reflexões acerca das políticas públicas e, posteriormente, sobre a cidadania.

Quando perguntados, no questionário inicial, sobre a construção das políticas ambientais, as respostas dos participantes originaram duas categorias, sendo elas: proteção ambiental e desenvolvimento sustentável, representada pela fala do P13; e construção participativa e com transparência, representada pela fala do P2.

“De forma que garantam a continuidade do ambiente o mais puro e intacto possível” (P13).

“Em conjunto com a comunidade” (P2).

A partir dessas duas categorias verificamos que muitos dos participantes acreditavam que a construção de políticas públicas no âmbito ambiental deve priorizar a conservação ambiental, sem relacionar a vida em sociedade e os benefícios que a comunidade pode obter a partir da criação dessas políticas e conservação do ambiente. Porém, observamos que os participantes compreendem a importância do processo de transparência e da participação da comunidade durante a criação das políticas públicas.

Por outro lado, ao fazer a mesma pergunta no questionário após a aplicação do curso, emergiram categorias diferenciadas, como: assegurar a proteção ambiental, representada pela fala do P1; participação social, representada pela fala do P21; qualidade de vida, representada pelo P20 e; pessoas com conhecimentos específicos da área; representada pelo P18.

“Devem ser construídas respeitando as especificidades do ambiente, das populações e considerando o menor impacto no ambiente” (P1).

“Em amplo diálogo com toda sociedade” (P21).

“Pensando no bem estar de todos” (P20).

“Deveriam ser feitas por pessoas que entendam sobre o assunto” (P18).

Isso demonstra que o curso conseguiu ampliar os conhecimentos dos participantes sobre a construção de políticas públicas, e em algum nível auxiliar no entendimento de interrelação a criação das políticas públicas ambientais, o exercício da cidadania e a importância da participação social buscando uma melhor qualidade de vida.

Para embasar as discussões e ampliar o entendimento sobre políticas públicas nesse trabalho, trazemos o conceito estabelecido por Secchi (2016a; 2016b). O autor menciona que o conceito de política pública é abstrato, mas se materializa por meio de seus instrumentos, como as leis, programas, campanhas, obras, impostos e taxas. Para que a materialização de uma política pública aconteça, é primordial a identificação do problema, e isso faz parte de seu entendimento conceitual, visto que a criação de políticas públicas se pauta no problema público. Assim, para o autor, a diferenciação se uma política é pública ou não perpassa pelo seu caráter de enfrentamento de um problema público.

Acreditamos que a construção das políticas públicas deve também ser entendida como uma “ação sistemática do Estado sobre a sociedade” (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010), envolvendo uma complexidade de fatores e, que as decisões tomadas nesse âmbito interferem e reverberam em diversas questões da vida, tanto em sociedade, quanto individual. Assim, a qualidade ambiental está intimamente ligada a manutenção da saúde e do bem-estar, pois um modelo produtivo pautado no desmatamento, queimadas, tráfico de animais silvestres e uso extensivo de agrotóxicos são abusos cometidos em nome de um modelo mundial capitalista, e esses abusos geraram as crises e colapsos ambientais, que vivenciamos nos dias atuais (LAYRARGUES, 2020). Nessa perspectiva, a inserção da EA nesse contexto precisa ir além de incorporar temáticas em seu discurso, é preciso que cidadãos se mobilizem e se engajem na luta política, compreendendo os impactos da degradação ambiental no bem-estar comum (LAYRARGUES, 2020).

Todavia, quando nos referimos a suposta sustentabilidade, presente em algumas das respostas dos participantes, sob a ótica da EA crítica, ela se torna um caminho difícil de se percorrer, uma vez que o modelo de produção “se demonstra, em sua crise, insustentável sócio-ambientalmente” (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010, p. 25). A sustentabilidade refere-se “à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo” (LOUREIRO; LIMA, 2012, p. 284). O questionamento pertinente a essa questão seria como a sustentabilidade pode ser representativa em uma sociedade desigual, que degrada o ambiente e acumula bens?

Assim, deve-se fazer parte do debate sobre a sustentabilidade diferentes dimensões simbólicas e materiais, como: produção, afeto, criação, identidade, liberdade, subsistência da vida no planeta (LOUREIRO; LIMA, 2012).

Além disso, para que ocorra a construção de políticas públicas, as ciências políticas elaboraram fases que devem ser seguidas dentro desse processo de construção, sendo denominadas de ciclo das políticas públicas. Este ciclo é uma ferramenta que busca a compreensão, diagnóstico e avaliação das políticas públicas, possuindo como fases: “a) identificação do problema; b) formação da agenda; c) formulação de alternativas; d) tomada de decisão; e) implementação; f) avaliação; g) extinção.” (PAULA, 2020, p. 136).

A primeira fase consiste na própria identificação do problema, realizada por meio de análises e por algum ator político interessado em sua resolução (PAULA, 2020). A segunda corresponde a formação da agenda, que segundo Secchi (2016a), consiste em elencar assuntos relevantes e incluir o problema na lista de prioridades, que oscilam de acordo com critérios políticos, financeiros, e de tempo, por exemplo. A terceira fase seria a formulação de alternativas, na qual os diversos atores engajados no processo podem sugerir alternativas para a solução do problema, sendo também definidos os objetivos e as metas. A quarta fase equivale a tomada de decisão, que no ponto de vista técnico dever ser resultante de uma análise realizada por especialistas que porém, nem sempre as decisões favorecem e são as mais coerentes a depender dos atores sociais que as observam, podendo gerar conflitos. A fase de implementação da política pública é a etapa de colocar em prática o que foi decidido, enquanto que a fase de avaliação busca identificar sucessos e falhas no processo de construção e implementação da política pública que, dependendo do resultado dessa última fase, a política pode ser extinta (PAULA, 2020).

Paula (2020) salienta que as políticas públicas são:

[...] instrumentos de efetivação dos direitos fundamentais e embora sua implementação caiba, primordialmente, ao Poder Executivo, diversos outros atores políticos podem e devem participar do ciclo das políticas públicas, seja no estímulo, incentivo, instigação, induzimento, controle ou auxílio, formal ou material, na implementação das políticas públicas. (PAULA, 2020, p. 140).

Observa-se assim a importância da implementação de políticas públicas, mas acima de tudo, de forma com que a sociedade seja de fato beneficiada e tenha seus “problemas” resolvidos. Porém, verifica-se inúmeras vezes, que as ações e políticas públicas que se valem de abordagens estadista, nas quais o foco é na personalidade jurídica, o Estado, não envolvem a participação das comunidades. Nesses casos, e em todos os outros dever-se-ia partir de uma abordagem multicêntrica, que se aproxima da

realidade e é mais democrática, fomentando a participação social e contribuindo para o engajamento cidadão (PAULA, 2020).

No que se refere a implementação de políticas públicas no âmbito ambiental, se torna necessário conhecer os efeitos dos processos econômicos sobre os ecossistemas, avaliar e compreender as condições ideológicas, políticas, institucionais e também tecnológicas que envolvem a conservação do ambiente. Além disso, é importante atentar-se para a ocupação do território, as formas de apropriação dos recursos, e compreender também as formas de participação da comunidade em dada realidade (LEFF, 2001).

Jacobi (2003) evidencia que as políticas públicas ambientais e também os programas educativos, que buscam promover o entendimento sobre a crise ambiental, requerem enfoques integradores de uma realidade que é contraditória e geradora de desigualdades, sendo que muitas vezes, os conhecimentos científicos e tecnológicos não são suficientes.

Antes do curso, foi perguntado aos professores sobre o seu entendimento a respeito de cidadania, emergindo três categorias: direito e dever (12), representada pela resposta do P3; participação e inserção na sociedade (6), exemplificada pela resposta do P15 e; qualidade de vida (4), representada pela fala do P16.

“Direitos e deveres do cidadão” (P3).

“Condição de pertencimento de uma pessoa a comunidade de um país...” (P15).

“...uma vida digna sua família ou familiares” (P16).

Porém, após a aplicação do curso, as categorias de análises das respostas a esse mesmo questionamento se mantiveram, alterando-se apenas o aspecto numérico das mesmas: direito e dever (9), representada pela fala do P7; Participação e inserção na sociedade (10), exemplificada pela fala do P17 e; Qualidade de vida (2), representada pela fala do P5.

“É tudo que está relacionado aos direitos e deveres junto à sociedade” (P7).

“Ser uma pessoa atuante, pensante e abrace as causas que acredita no bem de todos” (P17).

“É o direito de todos em ter uma vida mais saudável...” (P5).

Pudemos constatar que os participantes passaram a perceber a necessidade e a importância da participação social após o curso, principalmente pela forma que alguns incorporaram esse aspecto em seus discursos.

Verificamos também que, muitas vezes, a palavra cidadania já está incorporada em nosso vocabulário e que, muitas vezes, ela é utilizada para representar toda a população. Quando nos referimos a essa palavra devemos relacioná-la aos direitos dos membros de um determinado Estado (BENEVIDES, 2004), sendo uma conquista da sociedade. Frequentemente se observa nos discursos as palavras direitos e deveres quando o assunto é cidadania, entretanto, percebe-se que é deixado de lado a responsabilização dos indivíduos também como agentes mantenedores desses direitos. O conceito e a essência da palavra cidadania devem considerar o valor que ela possui na emancipação dos diferentes atores sociais (NEPOMUCENO; GUIMARÃES, 2016).

Autores como Santos (2005) evidenciam, no contexto de construção histórica de cidadania, três formas em que ela se configura: a primeira, chamada cidadania clássica evidencia a participação na vida pública; a segunda, denominada cidadania moderna articula os direitos civis e individuais e; a terceira, intitulada cidadania pós-moderna, se pauta na solidariedade (*apud* CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011). Observamos, após a realização do curso, que os professores compreendem e praticam as três formas de cidadania. Carvalho, Farias e Pereira (2011, p. 42) evidenciam que as três formas de cidadania ocorrem concomitantemente na sociedade atual, ou seja, podem partir de um entendimento mais restritivos de cidadania “[...] que identificam cidadania a um estatuto excessivamente legalista, até concepções mais abrangentes e práticas de uma cidadania menos homogênea e que respeita a identidade cultural de grupos diferenciados”.

Carvalho (2008b) também discorre sobre a construção histórica da cidadania brasileira, a qual não apresenta uma tradição cívica relevante após a sua independência, visto que o recém independente país era repleto de desigualdades, população analfabeta, escravocrata, economia pautada na monocultura e grandes latifúndios e um Estado absolutista. Dessa forma, não haviam, segundo o autor, cidadãos brasileiros nem pátria brasileira, o que acarretou em uma sociedade com consciência ingênua sobre a própria realidade histórica eximidos de participação política (CARVALHO, 2008b).

Outro elemento determinante no processo da formação cidadã brasileira foi a escravidão, a qual não dava direitos civis básicos a todas as pessoas, e a população que

era legalmente livre não possuía o básico para o exercício de seus direitos, especialmente quando se fala de educação (CARVALHO, 2008b).

Fernandes (2011) salienta que a educação, nesse aspecto, é libertadora, pois de acordo com Paulo Freire, a vivência da cidadania é precedida da alfabetização. Assim, para que a cidadania possua características democráticas e culturais, necessita-se de educação dialógica (FERNANDES, 2011).

Dessa forma, a educação é aliada da formação da cidadania, visto que essa última se encontra citada nos principais documentos e políticas educacionais no Brasil. Observa-se que a cidadania passa a ser comprometida com diversas questões da sociedade, como por exemplo, os direitos ambientais e suas implicações a nível local e global, tornando-se assim, um importante traço considerando as atuais configurações societárias, culturais e institucionais (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011).

Ao considerar a sociedade polarizada em que estamos inseridos, evidencia-se a necessidade da diminuição das diferenças, que podem ser consideradas ameaçadoras, buscando-se assim, uma cidadania comum. A partir da cidadania comum, a sociedade se torna mais unida no enfrentamento dos desafios, e passa a buscar conjuntamente a melhoria da qualidade de vida, o bem-estar e a justiça social (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020).

Figueiredo (2020) menciona que é imprescindível uma formação cidadã crítica, mas também sensível e humana, dada a realidade que vivenciamos. O autor escreve ainda, que a esperança é primordial e sem ela atos de resistência e de luta são perdidos. Além disso, a esperança é capaz de expandir as possibilidades e quando ela se vai são perdidos os sentidos das esferas sociais, da consciência histórica e todo o apoio para uma formação cidadã, ativa e engajada (FIGUEIREDO, 2020).

Alinhado ao descrito acima, Giroux (2000) descreve que a cidadania ativa e crítica deve estar presente em processos formativos, para que se possibilite o diálogo. Dessa forma, são necessárias ações que envolvam ferramentas teóricas e práticas, possibilitando a atuação a partir de uma visão moral e com recursos indispensáveis para se compreender e também transformar a sociedade (GIROUX, 2000). Fernandes (2011) comenta que a educação dialógica pode auxiliar na formação de uma sociedade aberta e crítica, evidenciando-se assim, características democráticas. Também é verificado que a cidadania envolve participação, educação, sociedade, governos, contextos e relações

culturais de inclusão e exclusão de pessoas, o que possibilita ou não o sentimento de pertencimento em um grupo social (FERNANDES, 2011).

Frente a isso, a EA assume um papel de transformação, que possibilita que os sujeitos internalizem sua parcela de responsabilidade frente as problemáticas socioambientais vivenciadas e, assim, busquem uma nova forma de desenvolvimento. É imprescindível que todos passem a entender a cidadania para além de direitos e deveres, mas também como um meio de defesa da qualidade de vida (JACOBI, 2003). Loureiro (2004) evidencia que a aprendizagem política e a gestão democrática de um ambiente perpassam pela participação e que, por meio da participação é possível vincular a EA à cidadania.

Nas respostas do formulário final observamos que os participantes passaram a se inserir no ambiente como cidadãos e cidadãs. Foi possível notar uma ampliação de percepções, saindo do discurso “*Direitos e deveres do cidadão*” e passando a mencionar outros valores também considerados essenciais como “*A noção de exercer meus direitos e deveres, respeitando as pessoas e o ambiente que me cercam*”. Percebemos que o sentimento de pertencimento foi crescente em alguns participantes da pesquisa. Segundo Santos e Guimarães (2020), pertencer em seu sentido existencial ultrapassa o individualismo, e se deve priorizar o pertencer em seu sentido amplo, pertencer à humanidade, mas também à natureza. Esse sentimento pode ser capaz de gerar emoção e “a emoção gera uma ação” (SANTOS; GUIMARÃES, 2020, p. 13), enquanto que o não pertencimento gera uma identificação com o artificial e o virtual oferecidos na vida moderna (GUIMARÃES, 2006). Deve-se assim, incorporar uma forma de se relacionar com o ambiente de modo a encarar a relação ser humano e natureza, pautando-se em uma nova ética, envolvendo valores morais e formas diferenciadas de ver as pessoas e o mundo (JACOBI, 2003).

Nesse sentido, a EA foi capaz de contribuir para a formação cidadã, visto que ela inclui o ambiente humano e suas vivências. Para além disso, ela também deve estar presente em processos de tomadas de decisões, de forma participativa como um valor essencial, visando a proteção ambiental. Assim, não se limita a práticas comportamentais, discursos enraizados, ou ideias conformistas de mudanças de comportamentos (LAYRARGUES, 2000).

Da mesma forma que Jacobi (2003), acreditamos que é preciso mais pessoas, e por dizer, mais cidadãos e cidadãs comprometidos com a defesa da vida, e que a educação

para a cidadania se apresenta como um caminho possível para motivar e sensibilizar as pessoas com vistas à transformação da sociedade. Portanto, concretizar propostas educativas e formativas baseadas na participação, cidadania e democracia podem possibilitar a reformulação de “valores éticos e morais, individuais e coletivos, numa perspectiva orientada para o desenvolvimento sustentável” (JACOBI, 2003, p. 200). Deve-se primar por práticas democráticas, que contribuam para a construção de um novo modelo de sociedade, pautado em uma ética nova nas relações que existem entre os seres humanos e o ambiente (LORENZI, 2003), para que sejam garantidas de fato a participação e representação de membros das comunidades, efetivando-se o que se observa em diversas legislações e políticas públicas do âmbito socioambiental.

Freire (1996) comenta sobre a importância da figura do professor durante o processo de construção da cidadania, ele precisa estar e ser preparado, além de ter clareza que seu papel vai além do alfabetizar, passa também por conteúdos e reflexões que auxiliem e promovam a cidadania. Dessa forma, a escola passa a ser um fio condutor para o exercício da cidadania e também para a formação de sujeitos mais participativos na sociedade, que entendam que a cidadania vai além dos direitos e deveres, ela também busca o bem-estar coletivo (GONÇALVES, FIGUEIREDO 2019).

6.3 Propostas de intervenção e avaliação do curso de formação

Neste tópico serão descritas as propostas de intervenção elaboradas e apresentadas pelos participantes no final do processo formativo, bem como evidenciaremos alguns momentos da realização do curso. Posteriormente, apresentaremos os resultados de seu questionário avaliativo.

Durante o curso, os participantes foram divididos em cinco grupos para a elaboração de uma proposta de intervenção, baseada na Metodologia da Problematização (BERBEL, 1999), utilizando-se do Arco de Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA, 2005). Essa proposta foi construída no decorrer dos encontros do curso e, para que a mesma fosse concretizada era necessário contemplar alguns fundamentos trabalhados no curso como: EA, engajamento social, coletividade e cidadania. No último encontro, os participantes realizaram a socialização das propostas para todo o grupo.

Os temas para cada proposta foram pautados nas problemáticas socioambientais observadas no município de Turvo como: o uso de agrotóxicos, a necessidade de respeito

à diversidade cultural local, a desigualdade social, o acesso ao saneamento básico e, descarte incorreto de resíduos sólidos, bem como os conflitos existentes entre industrialização e conservação do ambiente local. E para a socialização, os grupos sistematizaram suas ideias em um modelo com as etapas seguindo a Metodologia da Problematização, a partir do Arco de Maguerez (BERBEL, 1999; BORDENAVE; PEREIRA, 2005).

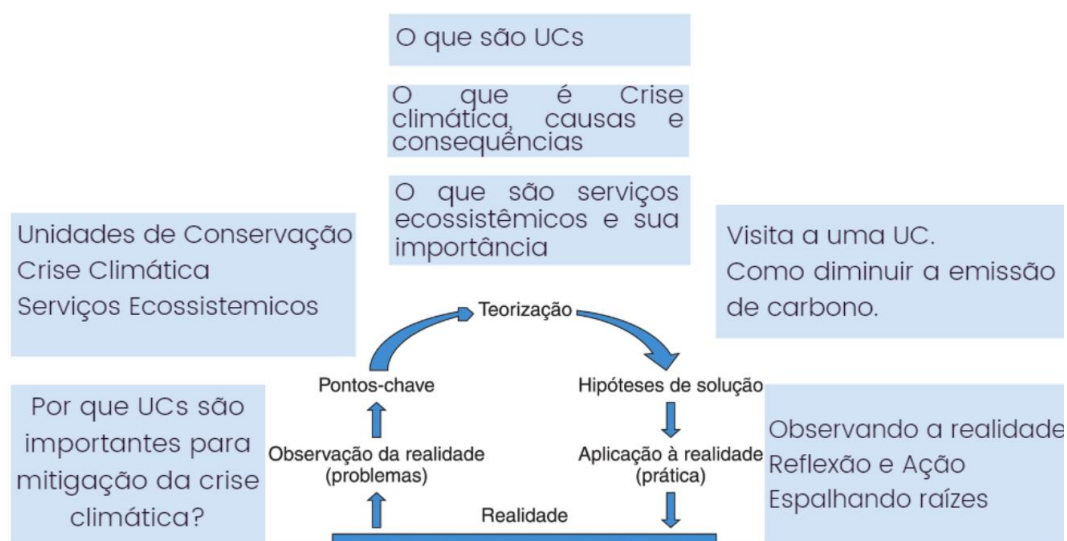
Segundo Berbel (1999), essa metodologia consiste em cinco momentos: Observação da Realidade; Pontos-chave; Teorização; Hipóteses de soluções; e Aplicação à realidade. Sendo assim ela parte da realidade concreta em busca de soluções práticas de enfrentamento para uma problemática observada. Por ser capaz de identificar o problema na realidade e buscar uma solução, ela possibilita a associação entre a teoria e a prática, se mostrando uma excelente ferramenta (BERBEL, 2014).

Com o objetivo de exemplificar a construção de um trabalho partindo da metodologia supracitada, construímos uma proposta que buscou trabalhar com a problemática: Importância das UCs para mitigação da emergência climática (Figura 9). Essa proposta buscou demonstrar a importância da conservação de áreas florestais para mitigar os impactos que a emergência climática vem causando no planeta. Buscou-se também demonstrar como os serviços ecossistêmicos são essenciais para a sobrevivência da humanidade e para a manutenção da qualidade de vida da população.

O trabalho com a emergência climática atualmente se mostra relevante considerando que as ações humanas estão impulsionando as mudanças no clima e potencializando os eventos climáticos extremos. Dessa forma, os jovens e crianças são representantes do presente e do futuro da sociedade e poderão fazer a diferença frente as tomadas de decisões e no combate a essa problemática (ARTAXO, 2021).

As ações que contribuem para o avanço da emergência climática estão pautadas na degradação da ambiental, que acontece de forma acelerada na atualidade, seguindo um modelo de sociedade predatório e que valoriza o acúmulo de riquezas (ARTAXO, 2021). Diante disso, demonstrar a importância de áreas preservadas para a manutenção e equilíbrio da vida no planeta é urgente.

Figura 9. Sistematização da proposta realizada pelas mediadoras do curso de formação para a problemática “Desconhecimento das Unidades de Conservação locais e sua importância”.



Fonte: Autoras (2022), modelo adaptado de Bordenave e Pereira (2005).

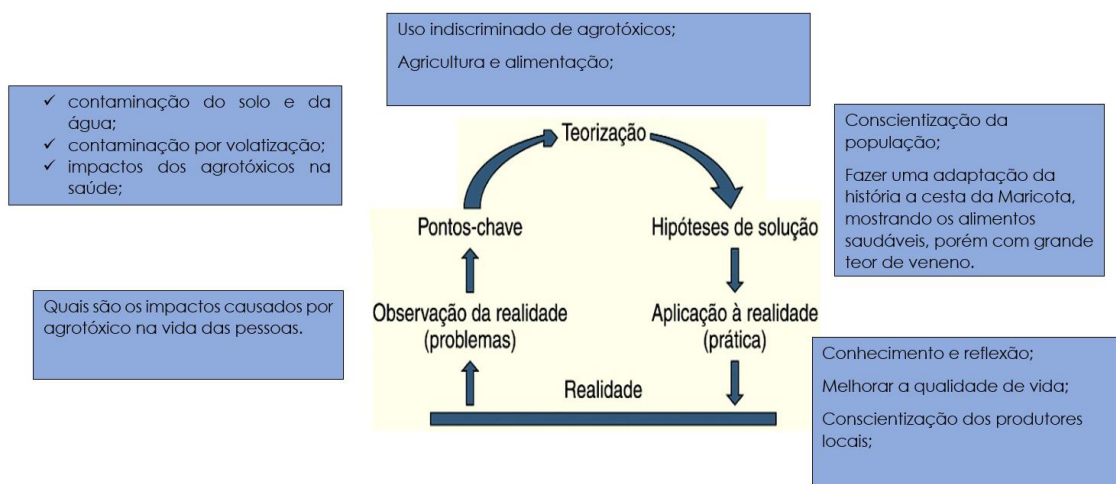
O primeiro grupo propôs um trabalho a partir da problemática: uso de agrotóxicos na região (Figura 10). A proposta buscou demonstrar como o uso de agrotóxicos pode impactar a vida das pessoas bem como desencadear a contaminação do solo, da água, do ar e os impactos à saúde humana. Como estratégia para o enfrentamento esse grupo mencionou a conscientização da população por meio de panfletos informativos e campanhas. Outra estratégia citada foi o trabalho em sala de aula, a partir de uma adaptação da história “A Cesta de Dona Maricota” da autora Tatiana Belinky. Nessa adaptação os participantes trouxeram os alimentos que mais recebem veneno durante a sua produção, falaram sobre a importância de uma alimentação saudável e também sobre a importância da produção orgânica e familiar. Percebemos que essa proposta buscou problematizar o extensivo uso de agrotóxicos na região, por meio de atividades lúdicas realizadas com os alunos.

O uso indiscriminado de agrotóxicos é uma temática recorrente quando o assunto é agricultura. Essa prática provoca o acúmulo de resíduos perigosos em locais inadequados que podem contaminar o ambiente e ainda, prejudicar a saúde da população (SANTOS; OLIVEIRA, 2015). Como medida de enfrentamento, variadas atividades de EA podem ser realizadas em locais que possuem essas problemáticas, buscando criar estratégias de cultivo diferenciadas bem como ampliar a renda por meio dessas práticas.

Atividades em EA voltadas para essa temática podem auxiliar na divulgação de informação, buscando causar reflexões sobre o uso exacerbado de agrotóxicos, afim de promover uma nova racionalidade frente a esse tema (FINATTO; SALAMONI, 2008).

Uma das alternativas que visam incentivar a preservação ambiental e também reduzir o uso de agrotóxicos é o sistema agroecológico, onde são observadas a relação entre as espécies vegetais e animais buscando uma dinâmica que estabeleça meios de produtividade que não agridam o ambiente (SANTOS; OLIVEIRA, 2015). Assim, estimular crianças nos contextos escolares a refletirem sobre a importância de uma produção e também alimentação saudável e sem agrotóxicos é essencial para a manutenção da qualidade de vida no presente e no futuro.

Figura 10. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Uso de agrotóxicos”.



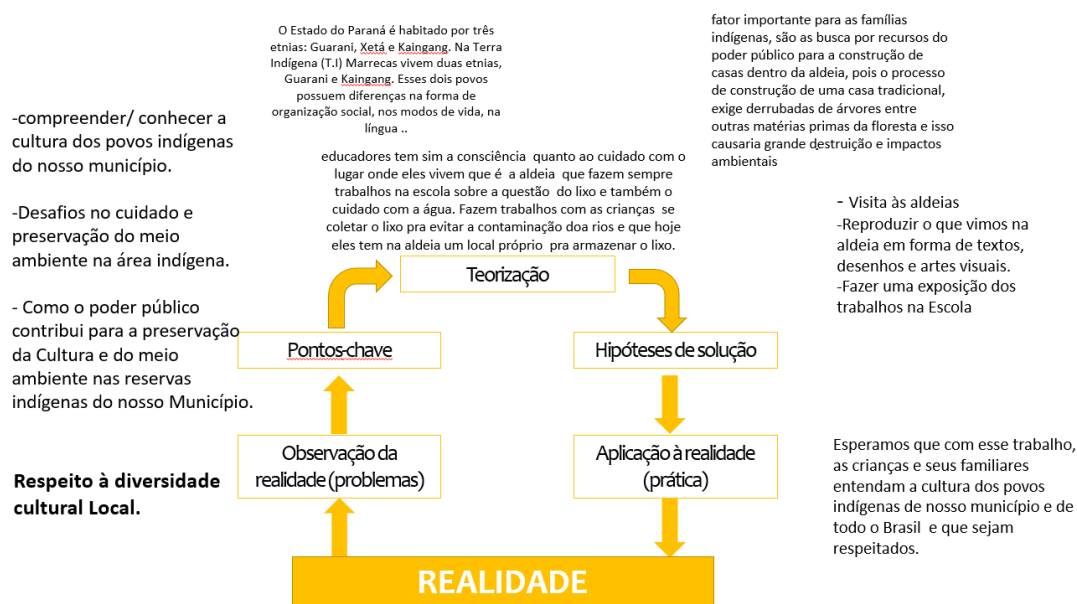
Fonte: Participantes do curso (2022), modelo adaptado de Bordenave e Pereira (2005).

A segunda proposta formulada baseou-se no problema “respeito à diversidade cultural local”. É importante destacar que a região possui populações indígenas que, muitas vezes, não são respeitados e valorizados (Figura 11). Para isso, o grupo realizou uma pesquisa sobre a cultura dos povos indígenas que vivem na região, buscou também uma professora indígena para realizar uma entrevista e entender os desafios de se preservar a reserva indígena em que reside. Como proposta de intervenção, o grupo mencionou a possibilidade de realizar visitas com os alunos às aldeias locais e expressar na forma de artes visuais o que foi observado. Posteriormente, eles propuseram a

realização de uma exposição dos trabalhos na escola, como forma de valorizar e respeitar a cultura, os conhecimentos e os saberes locais.

A identidade cultural faz parte da dimensão individual de cada um, sendo que o respeito é elemento fundamental durante as práticas educativas (FREIRE, 1996). Dessa forma, a EA tem como um de seus eixos de atuação a busca por valores como a solidariedade, a igualdade e também o respeito às diferenças (JACOBI, 2003). Acreditamos que a partir do conhecimento das diferentes culturas locais, o sentimento de pertencimento também pode proporcionar um movimento que busque a manutenção e conservação dessas culturais e costumes locais. Isso demonstra que é relevante se pensar em propostas pedagógicas que sejam capazes de integrar a EA em uma perspectiva crítica e a valorização da cultura regional (SILVA et al., 2014).

Figura 11. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Respeito à diversidade cultural local”.



Fonte: Participantes do curso (2022), modelo adaptado de Bordenave e Pereira (2005).

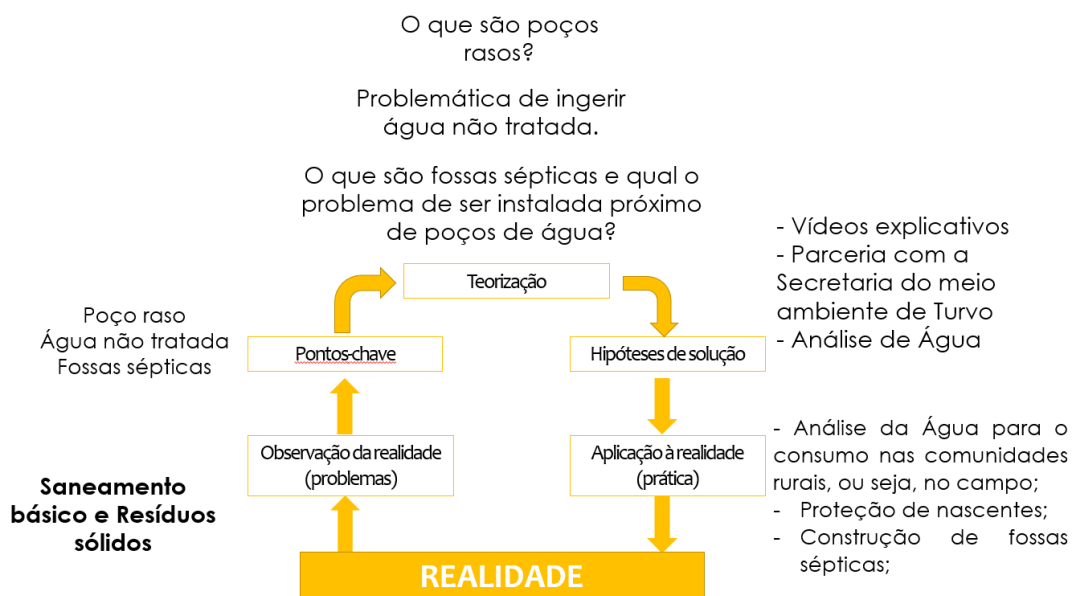
A terceira proposta de intervenção abordou a problemática “Saneamento básico e resíduos sólidos” (Figura 12). Dentro dessa temática, o grupo optou por trabalhar sobre poços artesianos, a ingestão de água não tratada e sobre as fossas sépticas. Neste sentido, para a intervenção em sala de aula, propuseram o uso de vídeos explicativos sobre o cuidado com a ingestão de água de poços artesianos, pois estes podem estar contaminados, e partir do vídeo refletir sobre a ingestão de água imprópria para o

consumo e suas consequências. Neste momento, os alunos poderiam expressar suas opiniões a partir da construção de um cartaz. Além disso, os professores mencionaram a importância de ações do poder público que, neste caso, seria a Prefeitura Municipal, realizando análises físico-químicas e biológicas das águas. Na proposta, os professores também descreveram um trabalho sobre as doenças que poderiam acontecer ao ingerir águas contaminadas, mencionando novamente o poder público, para a realização de ações como proteção de nascentes. E como última atividade, a partir de um vídeo explicativo eles iriam elucidar questões sobre a construção de fossas sépticas com os alunos e como ocorre a destinação do esgoto doméstico na área urbana e rural. A problematização das diferentes questões pelo grupo, objetivava fazer com que os alunos compreendessem a importância da água tratada e do cuidado com o esgoto doméstico.

Facilmente se observa que na sociedade de consumo a produção de resíduos tem aumentado cada vez mais. Esse é um problema de ordem complexa, porém algumas discussões realizadas em diversos âmbitos, reduzem essa problemática e abordam apenas seus aspectos técnicos e gerenciais, apontando que a reciclagem seria suficiente para a sua superação. Nesse caminho, a EA é capaz de ir além dos aspectos técnicos e gerenciais, pois possibilita a problematização da sociedade de consumo e a sua insustentabilidade (LIMA, 2015).

Além da problematização dessa questão, por meio da EA, o embasamento teórico e conhecimento da legislação também se torna necessário para os professores. A PNRS dispõe de conceitos importantes para a temática, como o controle social, que garante a participação da sociedade durante formulação, implementação e avaliação de políticas públicas relacionadas a temática resíduos sólidos (BRASIL, 2010). Portanto, a partir de uma EA crítica, é possível articular as dimensões, ambientais, políticas, econômicas, sociais e culturais que permeiam essa questão (LIMA, 2015).

Figura 12. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Saneamento básico e resíduos sólidos”.

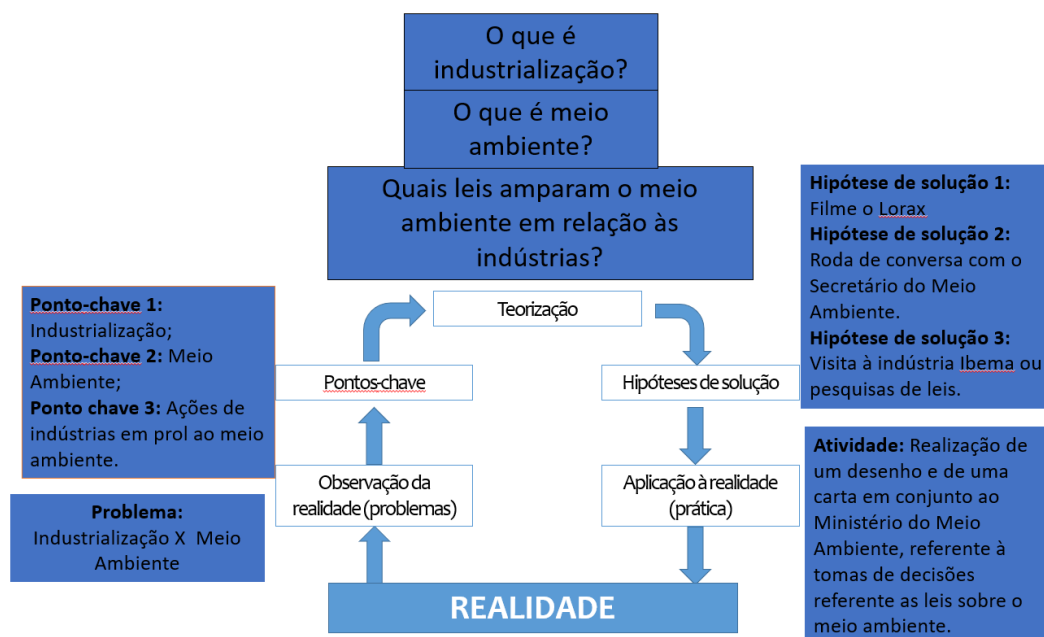


Fonte: Participantes do curso (2022), modelo adaptado de Bordenave e Pereira (2005).

A quarta proposta de intervenção elaborada compreendeu a problemática “industrialização x meio ambiente” (Figura 13). Nesta proposta, o grupo optou por trabalhar diretamente os temas industrialização e meio ambiente em sala de aula. Para isso, sugeriram o uso do filme “O Lorax: em Busca da Trúfula Perdida”, que problematiza a relação de exploração do ambiente e função do acúmulo de riquezas. Além disso, mencionaram na proposta a importância da integração entre o poder público e os alunos por meio de uma roda de conversa. A terceira atividade proposta foi uma visita a uma indústria e/ou uma pesquisa sobre legislações, para que ao final os alunos construíssem uma carta conjunta, a ser enviada para o órgão ambiental buscando a implementação de ações na localidade.

Guimarães (2013) evidencia que os problemas ambientais existentes em nossa sociedade são originados em decorrência do modelo de desenvolvimento no qual estamos inseridos, este por sua vez produz grandes impactos no ambiente. O mesmo autor comenta que a EA é um dos caminhos para a superação destes problemas, em sua vertente crítica pode-se trabalhar uma visão sistêmica do ambiente e todas as suas interdependências e interrelações.

Figura 13. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “Industrialização x meio ambiente”.



Fonte: Participantes do curso (2022), modelo adaptado de Bordenave e Pereira (2005).

A quinta proposta de intervenção desenvolvida pelos professores abordou o problema “desigualdade social no município” (Figura 14). Dentro dessa problemática, o grupo tratou de questões como políticas públicas, vulnerabilidade social e educação. Este grupo partiu de uma abordagem mais ampla, que envolvia o trabalho com a comunidade por meio de levantamento de informações sobre a desigualdade social no município, a importância de reuniões com diferentes grupos sociais, e a busca por formas de minimização dos problemas observados nessa realidade por meio da ampliação de empregos.

O compromisso social faz parte da educação, assim como da EA. Dessa forma, a EA reconhece que as sociedades são marcadas por injustiças e desigualdades, o que evidencia e motiva a mudança e a transformação social. A desigualdade vai além do caráter econômico, ela também se manifesta a partir do acesso ou não a serviços públicos como educação de qualidade, saúde, saneamento, entre outros (LAYRARGUES, 2009).

Dessa forma, Layrargues (2009) salienta que se deve estabelecer conexões entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social. Por meio da justiça ambiental, é permitido observar com clareza as relações existentes entre questões sociais e ambientais, o que por sua vez, possibilita um trabalho contextualizado e crítico. Além disso, o autor

evidencia a importância da readequação político-institucional com a finalidade de articulação de forças sociais que buscam a construção de um mundo melhor. Ainda, a EA não pode ser despolitizada em relação ao debate ambiental, devendo envolver os mecanismos de produção e reprodução social, esta via deve possibilitar a emancipação dos atores sociais, os motivando a reagir e participar de sua realidade (LAYRARGUES, 2009).

Figura 14. Sistematização da proposta realizada pelos professores para a problemática “desigualdade social no município”.



Fonte: Participantes do curso (2022), modelo adaptado de Bordenave e Pereira (2005).

Observamos que os fundamentos teóricos do curso (EA, engajamento social, coletividade e cidadania) foram contemplados em todas as propostas. A EA apareceu principalmente em momentos de contextualização e reflexões sobre os problemas socioambientais vivenciados. Como exemplo, podemos verificar na proposta sobre o uso dos agrotóxicos, quando foi mencionado que o seu uso exacerbado pode comprometer o ambiente e a qualidade de vida da população. Também houveram momentos em que os participantes dialogaram sobre as desigualdades sociais existentes no campo e a ausência de incentivo para a produção orgânica e agroecológica, evidenciando-se assim uma interdependência entre o meio natural, socioeconômico e o cultural (BRASIL, 1999). Outro exemplo foi visualizado na proposta que abordou as desigualdades sociais no município, na qual a EA se apresentou como um instrumento de mudança e transformação

social. Dessa forma, percebemos que os professores compreenderam os princípios básicos da EA e os incorporaram em suas propostas. Essa incorporação ocorreu de diferentes formas, envolvendo o ambiente, a qualidade de vida, o respeito a diversidade e as diferenças, questões estas que também estão presentes nos documentos oficiais da educação, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Com relação ao engajamento social e a coletividade, percebemos que ambos foram expressos em possíveis ações coletivas de aproximações entre a comunidade escolar e grupos sociais. Como por exemplo, na proposta que retrata a importância da valorização da diversidade cultural, o grupo propôs como uma das ações o envolvimento da comunidade escolar, visando reconhecer e aprender mais sobre os povos tradicionais (indígenas) que residem na região, e para além disso, socializar esses conhecimentos por meio de uma exposição na escola.

Características da cidadania clássica e moderna, propostas por Santos (2005 apud CARVALHO; FARIAS, PEREIRA, 2011) foram evidenciadas nas propostas. A participação na vida pública e a sua articulação com os direitos civis e individuais foram exemplificados na proposta que abordou a industrialização e a conservação, quando descreveram sobre a intencionalidade de se construir uma carta conjunta para os órgãos públicos (Câmara dos Vereadores e Prefeitura), visando a criação de novas políticas públicas e a ampliação da fiscalização ambiental na localidade. Outro exemplo que pode ser mencionado refere-se a proposta sobre o saneamento básico, no qual citam a importância da conservação de nascentes buscando garantir o direito a água de qualidade para todos.

A partir das propostas de intervenção realizadas pelos participantes, oportunizou-se a análise e reflexão da realidade local, possibilitando-se assim, a compreensão da complexidade socioambiental vivenciada. Ainda, as ações propostas forneceram-lhes condições efetivas para a compreensão da teoria e da prática em EA (TAVARES; MARTINS; GUIMARÃES, 2003). Acreditamos que o contato com a realidade vivenciada, nas perspectivas da EA, favoreceu uma reconstrução de conhecimentos, viabilizando o cultivo de novos valores frente a sociedade e o ambiente (TAVARES; MARTINS; GUIMARÃES, 2003).

A cidadania se apresenta como um conceito e um sentido que está constantemente em construção, e é carregada de lutas, mudanças sociais e persistência na busca por resoluções de problemáticas. Este conceito e a sua concretização envolvem a participação

ativa da sociedade, a ação e atuação política, e não deve ser apenas utilizado para definir um estatuto legal, restringindo-se apenas ao pertencimento a uma comunidade (COSTA; IANNI, 2018). Dessa forma, percebemos que os fundamentos teóricos do curso não devem ser trabalhados isoladamente, visto que o trabalho do professor em sala de aula não acontece de forma fragmentada.

Costa e Ianni (2018) evidenciam que uma sociedade aberta à participação e à criação de novos direitos aos cidadãos está intimamente ligada a um regime político democrático. Regime este que deve possibilitar a participação popular nas tomadas de decisões e, conseqüentemente, favorecer a existência de movimentos sociais.

Também evidenciamos que algumas propostas não abordaram processos reflexivos, baseando-se apenas em aspectos técnicos relacionados as problemáticas socioambientais. Como por exemplo na proposta sobre o saneamento básico, na qual se descreveu a intenção de buscar apoio de órgãos ambientais especializados (Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Turvo) para avaliar a qualidade da água e auxiliar na construção de fossas sépticas.

O agravamento das problemáticas socioambientais e sua grande visibilidade nos últimos tempos, abre importante espaço para a atuação da EA. Dessa forma, os processos de formação dos indivíduos devem perpassar por um processo de construção de identidades ecológicas, que implicam diretamente em como os grupos sociais se organizam ou deveriam estar organizados (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011).

Carvalho, Farias e Pereira (2011, p. 38) escrevem sobre “esfera de novas moralidades ecológicas”, evidenciando-se que essas moralidades se expressam diante da preocupação com a resolução das problemáticas socioambientais e no modelo de desenvolvimento que as acarretam. Dessa forma, os autores evidenciam a necessidade da ambientalização nos processos educativos. As práticas pedagógicas embasadas se tornam ferramentas potentes, pois agem como “operadores de legitimidade social, de crença e de identidade cultural” (CARVALHO; FARIAS; PEREIRA, 2011, p. 39), elementos esses importantes para fomentar ações cidadãs, participativas e engajadas.

A respeito do engajamento social, da participação, da coletividade e da criação de espaços que as favoreçam, historicamente se observa que em situações de opressão e de desespero, nascem os movimentos sociais com diferentes intencionalidades. Esses movimentos sociais podem ser capazes de mudar mentes e racionalidades e, dessa forma, mudar também as instituições (CASTELLS, 2018). Desse modo, o fomento a criação

desses espaços de participação desde os anos iniciais é essencial para a formação de pessoas engajadas socialmente no futuro.

Para isso, o uso de diferentes estratégias na implementação da EA em salas de aula, abordando temáticas socioambientais emergentes, podem promover medidas educativas com viés crítico e transformador. Elas podem ainda, favorecer uma formação que buque uma cidadania socioambiental por parte dos alunos (DRUCIAK; OBARA, 2022) para que tenhamos cidadãos participativos, com mobilização própria (PRETTY et al., 1997).

A Metodologia da Problematização com o uso do Arco de Maguerz (BERBEL, 1999; BORDENAVE; PEREIRA, 2005), utilizada para a elaboração das propostas de intervenção, mostrou-se eficiente, devido as suas possibilidades de ampliação de saberes dos participantes. Esta é uma metodologia de ensino, estudo e de trabalho, e sua utilização é viável quando os temas trabalhados se remetem a vida em sociedade (BERBEL, 1998).

Suas etapas são pautadas na realidade e sua finalidade é baseada num propósito maior, que é “preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem.” (BERBEL, 1998, p. 144).

A metodologia traz consigo importantes aspectos que se relacionam com a proposta do curso, como a proposição de uma intervenção na realidade e também a reflexão sobre os problemas socioambientais vivenciados, componentes estes de uma realidade social, dinâmica e complexa. Ao trabalhar com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerz, a mobilização do potencial social, político e ético dos envolvidos também foi favorecida, pois os participantes passaram a estudar cientificamente as problemáticas para um agir político, pois dentro dessa perspectiva, a educação é vista como uma prática social e coletiva (BERBEL, 1998).

No caso desse curso de formação continuada, a realidade e a possibilidade de transformação se concretizaram na proposição da atividade e na intencionalidade de aplicação por parte dos professores. Além disso, após a idealização da proposta, houve o momento de socialização, demonstração e aplicação das mesmas durante o encontro final do curso, momento esse em que ocorreram discussões sobre as temáticas e formas de se trabalhar cada uma na sala de aula.

Assim, acreditamos que o uso da Metodologia da Problematização com o uso do Arco de Maguerez vai de encontro com os pressupostos de uma EA crítica e emancipatória. Afirmamos isso pois, segundo Maia (2015), a EA permite o conhecimento da realidade, fato esse que também é verificado na metodologia supracitada. Além disso, a EA busca enfrentar as problemáticas e compreender as origens e processos da degradação ambiental, aspecto também observado na metodologia, que busca uma intervenção na realidade, com vistas em sua transformação. Dessa forma, encorajamos o uso da metodologia em práticas de EA.

Os resultados advindos das repostas do questionário após a realização do curso, evidenciaram uma ampliação da percepção dos participantes em relação a participação social, emergindo duas categorias: a participação social como instrumento para mudança e a participação social como forma de inserção na sociedade. Como representante da primeira categoria mencionada destacamos a resposta do P19:

“Somos partes de um ambiente e precisamos lutar por causas, nas quais necessitam de atenção. Não podemos nos calar diante de fatos que sejam prejudiciais a sociedade e vida em comunidade” (P19).

Além dessa, a resposta do P5 caracteriza a categoria que se refere a participação social como forma de se inserir na sociedade:

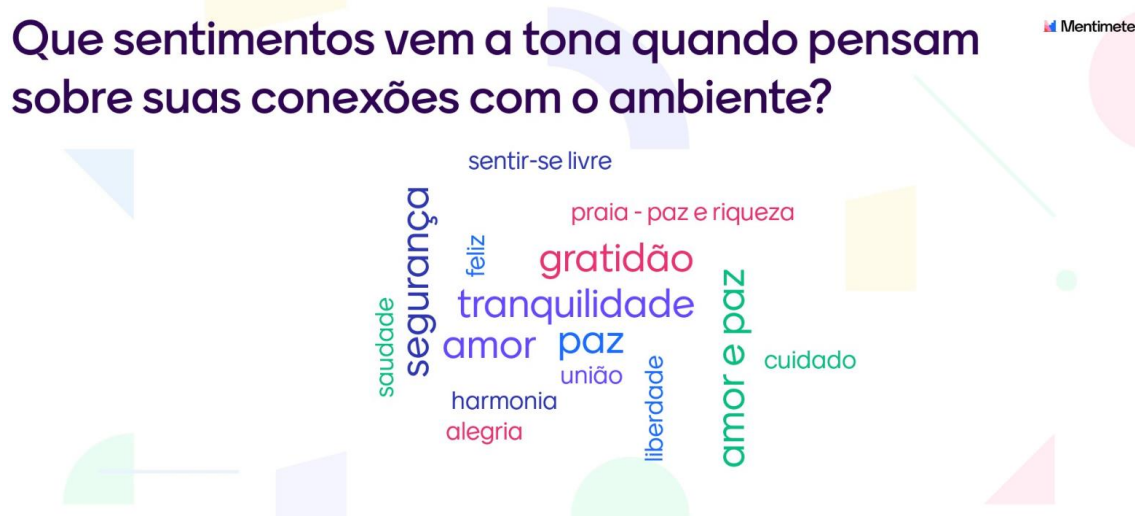
“É abrir um espaço onde a sociedade possa discutir as propostas e ajudar nas tomadas de decisões” (P5).

Sobre a participação social e o enfrentamento das problemáticas socioambientais observadas em nosso cotidiano, Novicki e Souza (2010) mencionam que a participação da sociedade, em conselhos do meio ambiente por exemplo, pode contribuir para a gestão das problemáticas vivenciadas, se configurando em uma forma de fortalecimento da sociedade civil e do interesse público dentro das ações do Estado, especialmente se consideradas os pressupostos e contribuições do campo da EA.

Neste sentido, a participação em processos de tomadas de decisões no âmbito socioambiental é essencial, observamos com o curso que, alguns participantes eram engajados e participavam de conselhos e comissões, especialmente na área da educação, porém eram minoria. Verificamos também que muitas pessoas não se sentiam parte do ambiente e por esse motivo, muitas vezes, não participavam de tomadas de decisões.

Dessa forma, uma das propostas do curso foi aproximar as pessoas do ambiente em que vivem, e também das áreas protegidas que existem no município. Para isso, durante o curso questionamos aos participantes sobre seus sentimentos quando o assunto é conexão com o ambiente, e solicitamos a eles que escrevessem as palavras na plataforma *Mentimeter*, a fim de gerar uma nuvem de palavras (Figura 15).

Figura 15. Nuvem de palavras gerada a partir das respostas dos participantes do curso sobre os sentimentos que vem à tona quando se fala em conexão com o ambiente, realizada por meio da plataforma *Mentimeter*.



Fonte: Autora (2022).

Por meio dos sentimentos demonstrados, percebemos que o sentimento de amor, paz, tranquilidade e liberdade foram predominantes. Assim, verificamos novamente que o pertencimento pode gerar uma ação (SANTOS; GUIMARÃES, 2020) e que a luta pela transformação da sociedade parte do sentimento de identidade e, conseqüentemente, de pertencimento (CASTELLS, 2018). Acreditamos que os dois (identidade e pertencimento) podem promover a participação na sociedade, seja por meio da ação direta em criação de políticas públicas ou até mesmo participando da gestão de áreas protegidas. A internalização disso, por partes do sujeito possibilita uma ação crítica e consciente frente aos alunos. Esse fato foi observado durante o curso, no qual alguns participantes buscavam demonstrar esse sentimento aos alunos, como o relato do P3:

Eu quando estou em sala de aula falando para as minhas crianças, eu procuro fazer com que eles sintam assim, aquela emoção que eu quero passar pra eles

quando estou falando sobre o cuidado com o meio ambiente. Às vezes eu me revolto um pouco com as questões do governo atual, que está acabando com o meio ambiente né. E eu sinto neles, que eles entendem a mensagem sabe, eles colocam exemplos de pessoas da região que desmatam para plantar soja, milho, essas coisas [...] As crianças não entendem que estão destruindo para ganhar dinheiro, e a gente tenta passar a gravidade, mas isso também eles não entendem. Então é dia-a-dia, é um trabalho de formiguinha, e a gente não desiste. Deste que estou nessa escola, há 28 anos, a gente está falando sobre isso, é a nossa luta para lutar pelo planeta. (P3).

A partir desse relato, percebe-se a vontade de lutar e a capacidade que os professores tem de agir como transformadores da realidade em que vivemos, realidade esta que muitas vezes se pauta na exploração e degradação ambiental. Jacobi, Tristão e Franco (2009) comentam que é primordial a implementação de um conjunto de iniciativas que considerem a existência de interlocutores e participantes sociais, e que por meio das práticas educativas e de processos de diálogo, se torna possível reforçar o sentimento de corresponsabilização e também se pode auxiliar na construção de valores éticos.

Porém, entendemos também que os professores estão sobrecarregados em relação ao trabalho, resultado da lógica imposta pelo modelo neoliberal impregnado na sociedade. De qualquer maneira, a escola e os professores devem possibilitar o enfrentamento de problemáticas de ordem social, ambiental, econômica, política e ética, bem como dar a possibilidade aos educandos de conhecerem e refletirem sobre seu entorno (MAIA, 2015).

Outro participante (P21) mencionou a importância da participação e ação na sociedade por meio das tomadas de decisões em conselhos e grupos organizados:

[...] é importante a gente pensar nossa participação em conselhos municipais. Eu, no começo era meio empurrado, não gostava muito, e hoje em dia eu faço questão. Eu já participei de muitos conselhos como o Conselho da Criança, já fui, por uma gestão o presidente do Conselho da Assistência [...]. Hoje eu sou vice-presidente do conselho do FUNDEB do município. Então a gente sempre tá envolvido nas decisões, até porque envolve dinheiro né, teve todo um debate, inclusive sobre o aumento salarial [...] e a gente começou a se organizar assim e passamos por uma esfera externa que deu origem ao sindicato dos professores aqui de Turvo. Organizamos o sindicato aqui e estamos lutando, é uma maneira de engajamento assim, pra gente lutar pelos nossos direitos, aquilo que a gente acha justo ou não, e a gente vai trabalhando. Vai exercendo o diálogo com o poder público, seja com a secretaria de educação ou o próprio prefeito, a gente já teve reunião sindical com o representante do prefeito, o representante da câmara de vereadores [...]. Eu acredito muito na força sindical e na palavra engajamento. Eu acho que infelizmente a gente terceiriza muito nossas lutas e nossas ações, e precisamos ser mais protagonistas.

Neste sentido, a fala do professor evidencia a importância da participação da sociedade em conselhos gestores, sindicatos e organizações, que busquem mudar a realidade vivenciada. No que se refere ao ambiente, existem diversos mecanismos que permitem a participação, como por exemplo, os conselhos de áreas protegidas. A participação social na política e na gestão de UCs no Brasil é assegurada por lei em documentos oficiais como o SNUC (BRASIL, 2000). E além da participação social ser pré-requisito na gestão, ela se torna importante, especialmente nas UCs, onde algumas comunidades são afetadas diretamente pela implementação dessas áreas. Infere-se que quando sistemas de gestão não envolvem as comunidades próximas, suas ações não são capazes de sustentar as diferentes percepções locais, resultando em pressões maiores na área de preservação e acarretando em um processo inverso ao de conservação (ARRUDA, 1999). Prima-se por gestões inclusivas, que promovam engajamento social e integração econômica das comunidades que circundam as UCs, visto que estas ações políticas fazem parte da transformação societária (LOUREIRO, CUNHA 2008) e que podem contribuir para diminuir as problemáticas socioambientais.

Do mesmo modo, existe a necessidade de convergência de esforços provenientes de diversos setores e atores sociais com o intuito de construir alternativas que favoreçam e permitam de fato a participação de comunidades nas tomadas de decisões. Dessa forma, é possível uma transformação social, e que esta vá ao encontro da conservação da biodiversidade, que vem sendo acometida pelo nosso modo de vida. Acreditamos que com a participação democrática, visões fragmentadas adotadas por muitos processos de gestão serão superadas.

Ainda, ao pensar em professores inseridos no ambiente escolar, é importante que os mesmos compreendam o ambiente escolar, como lugares para o exercício e estímulo à participação social, que podem se concretizar por meio de atividades coletivas. Outra consideração relevante é que a participação social é um modo de agir, e seu aprendizado e experimentação acontecem em vários momentos e situação da vida, precisando de tempo para que seja cultivado e não se concretizando em uma ação imediata (GIUGLIANI et al., 2020).

Após o curso, quando os professores foram indagados se acreditavam que a EA poderia auxiliar em processos de tomadas de decisões, todos os participantes responderam que sim, porém suas justificativas nem sempre demonstravam isso. Muitos não avançaram para o âmbito coletivo, como por exemplo na resposta a seguir:

Sim. Nossas escolhas são decisivas e nos dão o direito de participar para proteger o meio ambiente e tomada de decisões referente aos nossos interesses e necessidades (P19).

Sim. Pois pessoas informadas sobre o assunto podem tomar atitudes de cuidar mais do meio ambiente, opinar sobre isso, formar opinião em outros, cobrar atitudes das autoridades e de outras pessoas (P13).

Dessa forma, observamos que alguns participantes não conseguiram incorporar e compreender de fato como a EA pode ser aplicada em processos de tomadas de decisões no sentido da formação crítica e transformadora, por trazer um olhar diferenciado do mundo e da realidade complexa em que nos inserimos. Porém, também compreendemos que os processos educativos são contínuos, e demandam de esforços por parte dos professores buscando melhorar o seu educar, sendo necessário também o trabalho coletivo e a identificação de propósitos compartilhados com a comunidade escolar (MEDINA, 2001).

Durante o curso, buscou-se exemplificar possibilidades de atuações da EA, como as tomadas de decisões no ambiente de trabalho, que nesse caso seriam as salas de aula. Igualmente importante as tomadas de decisões temos a participação social, participar de reuniões e formações, até mesmo de cursos ofertados são formas de garantir nossos direitos, defender o que acreditamos e contribuirmos para a construção de uma sociedade mais justa. Percebemos e buscamos demonstrar que a participação e as tomadas de decisões ocorrem cotidianamente, não apenas em processos envolvendo a política, sendo esta última também de extrema importância, e que participarmos ou não das decisões, que nos envolvem e nos impactam diretamente.

Segundo Reigota (2008), a EA brasileira é reconhecida justamente por seu viés político, mas acreditamos que a participação nos diferentes campos auxilie na construção de uma sociedade justa, sustentável e democrática. Assim, podemos agir conforme a EA fora de decisões estritamente de cunho político, já que o objetivo primário é a busca por uma sociedade mais igualitária e essa, muitas vezes, se inicia nas decisões rotineiras.

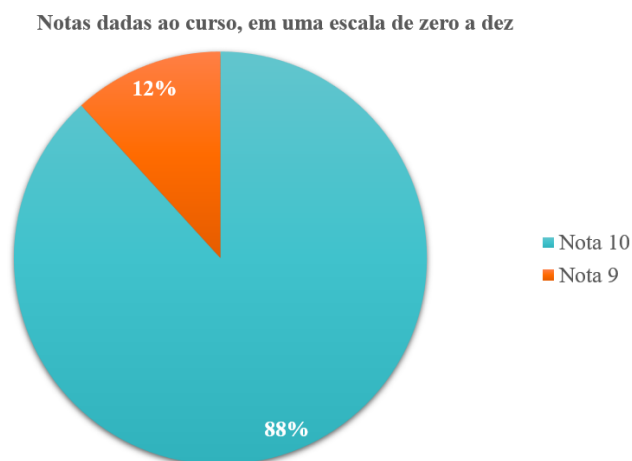
Além da EA poder atuar nas tomadas de decisões, precisamos reconhecer também o papel da escola neste processo, pois ela se torna um espaço produtor de conhecimentos, priorizando ações que incentivem e valorizem o protagonismo dos alunos, bem como estimulem o seu engajamento em atividades escolares e processos investigativos sobre problemas socioambientais presentes na comunidade e na realidade em que estão

inseridos (ALMEIDA; ANDRADE, 2022). De grande importância também é o envolvimento da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) na formação da cidadania, devendo essa ser uma das principais preocupações da escola. Os alunos precisam saber além dos conteúdos programáticos, precisam saber de que forma os incorporar na sua vivência e com seu próximo, intervirem em situações de desrespeito e exigirem o cumprimento de leis, a todo tempo e em todo lugar (THOMAZ; OLIVEIRA, 2009). Neste sentido, Thomaz e Oliveira (2009, p. 10) apontam que é necessário um “novo olhar sobre o papel da escola”, e para buscar “transformar o futuro para uma sociedade mais justa e igualitária” é preciso que os participantes do processo façam parte e vivenciem as ações que envolvam a cidadania no cotidiano escolar.

Acreditamos que cursos e atividades que envolvam as ações de refletir, engajar e participar das tomadas de decisões são importantes, devido ao cenário atual. Percebemos que muitos professores apresentam angústias sobre como buscar uma sociedade mais justa e que permita uma boa vivência e qualidade de vida de seus alunos e, conseqüentemente, para as suas famílias, que muitas vezes, vivem em situações precárias. Esse cenário é resultante do modelo de sociedade em que vivemos e, acreditamos que para transformar as realidades, precisamos aprender a observar e a ouvir o ambiente em que estamos. Refletir sobre a realidade e as problemáticas encontradas seria o primeiro passo e, a partir disso, buscar alternativas possíveis no tempo e no espaço para viabilizar experiências transformadoras.

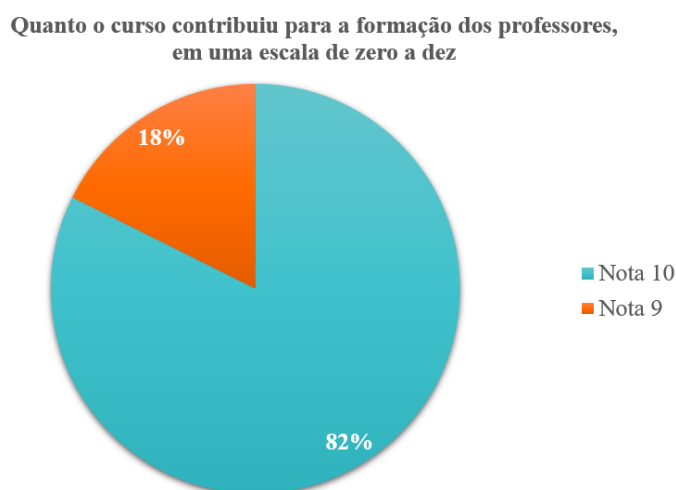
Em relação a avaliação do curso, foram realizadas duas perguntas que solicitavam aos participantes sua avaliação em uma escala. A primeira, em uma escala de zero a dez, que nota os participantes dariam ao curso, os resultados são apresentados na figura 16. A segunda pergunta fez referência a contribuição do curso para a formação dos docentes, também considerando uma escala, os resultados estão presentes na figura 17.

Figura 16. Resultado das notas dadas ao curso.



Fonte: Autora (2023).

Figura 17. Resultado das notas dadas em relação a contribuição do curso para a formação continuada dos docentes.



Fonte: Autora (2023).

Podemos inferir que, de alguma forma o curso contribuiu com a formação dos participantes, por meio das reflexões e diálogos estabelecidos, além das oportunidades de olhar para a realidade de uma forma diferenciada. Ademais, como forma de avaliação do curso, solicitamos aos participantes que mencionassem pontos positivos e negativos do curso e que tecessem maiores considerações de suas experiências durante o processo formativo.

Dentre os pontos positivos mencionados foram: a possibilidade de interação e trocas de conhecimentos, a abordagem de temas atuais, os mecanismos interativos

empregados, os momentos de autorreflexão, a possibilidade de pesquisa e desenvolvimento da proposta de intervenção, a valorização da opinião dos professores, ser em grande parte um curso de formação continuada *on-line*.

Neste sentido, gostaríamos de destacar a importância que o curso teve no processo de reflexão, autorreflexão e ampliação do conhecimento por meio do desenvolvimento da proposta, o que possivelmente contribuiu para a formação cidadã dos participantes. Dessa forma, Maia (2015) comenta que o professor deve se converter em um profissional que reconheça seus alunos e também ele próprio como sujeitos políticos, que são capazes de atuar em prol da democracia popular e participativa, de forma a integrar necessidades subjetivas juntamente com as necessidades coletivas.

Os pontos negativos mencionados foram: a duração dos encontros, nos quais nem sempre havia tempo hábil para continuar debates interessantes para o grupo, sugerindo assim que os encontros fossem mais longos, dificuldades de acesso à *internet* de algumas pessoas, questões relacionadas ao clima frio da região na época, alguns professores mencionaram falta de tempo para se dedicarem as atividades e cansaço, visto que o curso era realizado no período noturno, após uma longa jornada de trabalho dos professores.

Verificamos que, ao mesmo tempo que encontros *on-line*, no qual o participante não precisa se deslocar de suas residências possuem benefícios, porém os mesmos não possibilitam uma grande aproximação e interação com os participantes. Ainda, a conexão de *internet*, muitas vezes, pode sofrer falha, atrapalhando o andamento do curso.

Sobre as considerações realizadas pelos professores evidenciamos:

Foi excelente. Espero futuramente ter outro mais voltado a práticas ambientais. Acredito que contribuirá pra formação continuada dos educadores. (P1)

Excelente contribuiu para nossa vivência quanto cidadãos e principalmente como educadores. (P6)

Eu continuaria, mas gostaria de ir para a prática com os alunos e a comunidade (P17)

Foi muito importante fazer parte desse momento e relatar a real situação do nosso município e saber que podemos ajudar de alguma forma para minimizar a situação. (P19)

Foi possível observar, a partir dos comentários dos participantes, o quão importante são os momentos de formação continuada, neste caso amparados pelos pressupostos de uma EA crítica e reflexiva. Compreendemos também que a EA e os

trabalhos que a utilizam se concretizam em processos longos e contínuos de trabalho e reflexão. Além disso, observamos que o trabalho com a temática demanda de um interesse prévio dos participantes, em que os mesmos estejam dispostos a sair de sua zona de conforto e conhecimento para expandir os horizontes de sua prática, tanto em sala de aula, quanto em suas vidas pessoais.

Concordamos com Maia (2015) quando menciona que é essencial a reflexão permanente e continua sobre a formação de professores. O autor escreve que a reflexão permanente favorece a identificação das contradições existentes na sociedade, sendo este o primeiro passo para a construção de uma nova leitura de mundo e a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, acreditamos que a motivação dos participantes abre portas para novas reflexões e novos processos formativos.

Percebemos alguns elementos essenciais para o enfrentamento das problemáticas socioambientais, sendo eles: o pertencer a um local e/ou sociedade, a criação de uma identidade social e a conexão com o ambiente, com a consequente criação de um senso de ambientalização. Essas características podem ser fomentadas por meio da EA, e esta por sua vez, deverá colocar os seus ideais transformadores em prática, buscando a melhoria da qualidade de vida das pessoas, transcendendo a reflexão sobre a realidade e as problemáticas socioambientais vivenciadas (FESTOZO et al., 2018).

Carvalho, Farias e Pereira (2011) salientam que a educação possui a capacidade de proporcionar possibilidades para que as pessoas se apropriem reflexivamente e também criticamente das experiências vivenciadas no cotidiano e, a partir disso, possuam práticas mais conscientes e ecologicamente compatíveis com um modelo de sociedade que se preocupa com o ambiente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as considerações finais a respeito dessa pesquisa, retomamos o questionamento norteador da mesma: “Quais as contribuições de um curso de formação continuada, com ênfase na participação social, para o enfrentamento das problemáticas socioambientais vivenciadas, no contexto escolar?”. Acreditamos que, a partir da criação de uma identidade social, a (re)conexão com o ambiente e a internalização da sua importância para a qualidade de vida de todos, torna-se possível que uma pessoa e/ou

comunidade busque formas de enfrentamento das problemáticas socioambientais. Assim, como a EA em sua visão crítica e emancipatória, a identidade social também é política, e se vincula ao pertencimento a uma comunidade (COSTA; IANNI, 2018). O engajamento e a participação social estão relacionados com o lugar do indivíduo no mundo e com a forma com que ele se insere e age sobre o ambiente.

Observamos que, a partir de uma metodologia destinada a problematização da realidade local, foi possível gerar reflexões e estímulos com vistas à transformação social. Neste sentido, a Metodologia da Problematização associada ao Arco de Maguerez se torna uma potencialidade no campo da EA, pois permite sistematizar os elementos da problemática em questão, além de vislumbrar formas de agir/mitigar sobre a realidade.

Verificamos que muitas percepções trazidas e enraizadas nos discursos dos participantes, como no caso da participação social, cidadania, políticas públicas e até mesmo a EA, não foram expressas com profundidade, não estabelecendo conexões entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais que perpassam os conceitos.

Assim, um curso pautado nos princípios de uma EA crítica, transformadora e reflexiva pode contribuir para a formação continuada de professores da rede municipal de ensino, propiciando conhecimentos e reflexões acerca do ambiente, da sociedade e das relações de poder estabelecidas, que acabam por gerar os problemas socioambientais.

Um curso de formação em EA, permite também, aproximar a comunidade da sua realidade, além de fornecer uma autorreflexão das próprias ações, já que a transformação, em um primeiro momento, se inicia internamente.

Durante o fazer educacional, a partir de uma ação engajada e politizada em sala de aula, pode-se reconhecer e promover reflexões sobre a realidade e suas problemáticas, favorecendo o enfrentamento das desigualdades sociais e da degradação socioambiental.

Percebeu-se também que um curso para professores com diferentes experiências e histórias de vida, propicia um intercâmbio de saberes valiosos, o que amplia o entendimento da realidade, bem como externaliza as diferentes contradições e desigualdades vivenciadas. Nesse sentido, a partir do entendimento dessa realidade distinta e com o auxílio de práticas educativas em EA, constitui-se uma força renovadora que legitima e enfrenta as problemáticas socioambientais, atuando a favor da ética e estética de um bem viver ecológico (CARVALHO, FARIAS, PEREIRA, 2011).

Apesar de grandes avanços advindos de estudos e pesquisas em EA, percebeu-se que esta ainda se apresenta de forma tímida nas práticas escolares, nos quais muitos

professores, ainda não a reconhece em seu próprio fazer, demonstrando, de certa forma, falta de domínio teórico nesse campo do conhecimento. Diante disso, acreditamos que os esforços para a implementação da EA, apesar de estar determinada legalmente, dentro dos muros das escolas ainda possui um percurso a ser trilhado para que a mesma seja efetivada. Dentro dessa proposta, o produto educacional desenvolvido, na forma de um guia educacional metodológico, pode ser uma ferramenta eficiente, capaz de auxiliar na implementação de propostas de EA com viés reflexivo, que promovam uma maior compreensão da realidade e suas problemáticas socioambientais. A partir desse entendimento, poderão ser desenvolvidas ações cidadãs e coletivas, pois segundo Costa e Ianni (2018), elas se constituem a partir das experiências sociais e individuais de cada um.

8. REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3/4, p. 87-102, 1997.

AGUIAR, K. F. **Ligações perigosas e alianças insurgentes: subjetividades e movimentos urbanos**. 2003. 159 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALMEIDA, R. O.; ANDRADE, M. A. S. Convergência entre perspectivas críticas da educação científica, da educação ambiental e da educação intercultural na promoção do engajamento estudantil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 7, p. 1-26, 2022.

ARRUDA, R. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. **Ambiente & sociedade**, n. 5, p. 79-92, 1999.

ARTAXO, P. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. **Estudos Avançados**, v. 34, n.100, p. 53-66, 2020.

ARTAXO, P. Saúde planetária, COVID-19 e mudanças climáticas. In: GRANDISOLI, E. A. C.; TORRES, P. H. C.; JACOBI, P. R.; TOLEDO, R. F.; COUTINHO, S. M. V.; SANTOS, K. L. (orgs.) **Novos temas em emergência climática: para os ensinamentos fundamental e médio**. São Paulo: IEE-USP, 2021.

BALBINO, M. L. C. A participação social na construção do direito ambiental global. **Revista de Direito Internacional**, v. 14, n. 3, p. 80-104, 2017.

BASTOS, T. L. **O cooperativismo como base de apoio à agricultura familiar no município de Turvo-PR**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Geografia, Centro de Ciências humanas, ciências e artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 33, p. 5-16, 1994.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 39-46, 2004.

BERBEL, N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: Diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n.2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: UEL; Comped; Inep, 1999.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 35, n. 2, p. 61–76, 2014.

BOFF, L. **Igreja**: carisma e poder: ensaios de eclesiologia militante. Editora Vozes, 2022.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Editora Vozes Limitada, 2017.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **A estratégia de ensino-aprendizagem** (26ª ed.). Petrópolis: Vozes. 2005.

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

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2022

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. **Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa**. Brasília, DF, Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/lei/112651.htm>>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19433.htm>>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente**. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l6938.htm>>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.758 de 13 de abril de 2006. **Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas - PNAP**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/estruturas/205/arquivos/planonacionaareasprotegidas_205.pdf>. Acesso em: outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: junho de 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp00212.pdf>>. Acesso em: outubro de 2022.

BRITO, D. M. C.; BASTOS, C. M. C. B.; FARIAS, R. T. S. D.; BRITO, D. C.; DIAS, G. A. D. C. Conflitos socioambientais no século XXI. **Pracs: revista de Humanidades do curso de ciências sociais da uniFaP**, v. 4, p. 51-58, 2011.

BUSIK, C., SOLETTI, C. C., CAON, K. Educação ambiental: uma proposta para a Educação Infantil. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**. n.1, p. 226–238. 2018.

CALEGARI, E. B.; FORTES, E.; FREIRE, R. H. A.; SILVA, V. R. Quantificação e qualificação geoambiental da paisagem, geodiversidade e potencial turístico do município de Turvo–Paraná–Brasil. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. especial, p. 1-17, 2011.

CAMPOS, M. A. T.; ANDREOLI, V. M. Os saberes tradicionais e o papel da escola: Repensando a Educação ambiental em Unidades de conservação brasileiras. **Ambientalmente Sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental**, v. 20, p. 1827-1840, 2015.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R.; PEREIRA, M. V. A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Ambiente & sociedade**, v. 14, p. 35-49, 2011.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 99-115, 2009.

CARVALHO, I. C. M.; SCOTTO, G. Fórum de Educação Ambiental. **Instituto Ecoar para a Cidadania**. Rio de Janeiro: INESC, p. 129-132. 1997.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 59-79, 2013.

CARVALHO, J. M. A. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008b.

CARVALHO, M. C. **Participação social no Brasil hoje**. São Paulo: Instituto Polis, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Editora Paz e Terra, 2018.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedex**, v. 35, p. 37-55, 2015.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**. n. 1, p. 53-76, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

COCCIA, M. Why do nations produce science advances and new technology?. **Technology in society**, v. 59, p. 1-9, 2019.

COSTA, A. C. G.; MURATA, A. T. A Problemática Socioambiental na Unidades de Conservação: conflitos e discursos pelo uso e acesso aos recursos naturais. **Sustainability in Debate**, v. 6, n. 1, p. 86-100, 2015a.

COSTA, A. C. G.; MURATA, A. T. Conflitos socioambientais na criação de Unidades de Conservação: o caso do Parque Nacional Marinho das Ilhas dos Currais. **Revista Hipótese**, v. 1, n. 3, p. 48-63, 2015b.

COSTA, M.I.S.; IANNI, A.M.Z. O conceito de cidadania. In: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, p. 43-73, 2018.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Reunião Anual da ANPED**, v. 23, p. 1-14, 2000.

DRUCIAK, C. A.; OBARA, A. T. Estratégias de educação ambiental sobre o tema “agrotóxicos”: Revisão sistemática. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 119, p.1-21, 2022.

FERNANDES, J. L. G. **Educação e cidadania em Paulo Freire**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FESTOZO, M. B.; QUEIXAS, R. C.; JUNIOR, A. F. N.; TOZONI-REIS, M. F. C. Relações históricas entre a educação ambiental e a participação social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 253-266, 2018.

FIGUEIREDO, G. O. Críticas ao autoritarismo neoliberal e as lutas por democracia: Henry Giroux em defesa de uma práxis educativa radical. Book Review: GIROUX, Henry A. The terror of the unforeseen: rethinking the normalization of fascism in the post-truth era. Los Angeles: Los Angeles Review of Books. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-6, 2020.

FINATTO, R. A.; SALAMONI, G. Agricultura familiar e agroecologia: perfil da produção de base agroecológica do município de Pelotas/RS. **Sociedade & Natureza**, v. 20, n. 2 p. 199-217, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GARBELINE, C.; LARANJA, R. E. P. Reflexão crítica sobre participação social: barreiras e estratégias. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v.1, n. 15, p.219-239, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed., São Paulo. Editora Atlas, 1999.

GIROUX, H. A.; FIGUEIREDO, G. O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

GIROUX, H.A. **Impure Acts: The Pratical Politics of Cultural Studies**. Barcelona: Routledge, 2000.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In.: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUGLIANI, C.; CESA, K. T.; FLORES, E. M. T. L.; MELLO, V. R. D.; ROBINSON, P. G. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 64-78, 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Y. L., SAHEB, D. Ensinar a condição humana: uma reflexão sobre educação ambiental, música e autoformação. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 36, n. 1, p. 26-43, 2019.

GONÇALVES, A. L.; FIGUEIREDO, F. C. Educação para a cidadania e o ensino médio: uma revisão teórica/Citizenship education and higher education: a theoretical review. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 29077-29096, 2019.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola.** Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente/UNESCO. Brasília. 2007.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GUIMARÃES, M.; OLABARRIAGA, N.; TONSO, S. A pesquisa em políticas públicas e educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 215-227, 2009.

GUTIERREZ, D. O engajamento militante enquanto prática social: ciclos de adesão, comprometimento e deserção. **Revista de Ciências Sociais**. v. 51, n. 1, p. 223-248, 2020.

HOLMER, S. A. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo.** Salvador: UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

IAT – Instituto Água e Terra. **ICMS Ecológico por Biodiversidade**. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/ICMS-Ecologico-por-Biodiversidade>>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/turvo/panorama>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INOCÊNCIO, A. F. Educação ambiental e educação não formal: um estudo de caso na perspectiva de um museu interdisciplinar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9 ed., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2693/832>>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente—transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, v. 1, p. 28-35, 2004.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos CEDES**. v. 29, n. 77, p. 63-79, 2009.

KATAOKA, A. M.; MORAIS, M. M. Educação ambiental e paradigma da complexidade: aproximações entre ciências naturais e ciências humanas. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 11, n. 2, p. 53-65, 2019.

KEINERT, T. M. M. Qualidade de Vida e avaliação de políticas públicas. **Boletim do Instituto de Saúde**, p. 4-4, 2004.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e sociedade**, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

KRZYSCZAK, F. R. As diferentes concepções de meio ambiente e suas visões. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 11, n. 23, p. 1-17, 2016.

LAYRARGUES, P. P. Contra a Pobreza política na Educação Ambiental In.: GUIMARÃES, M. **Dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus Editora, 2020.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Repensar e educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+ 20. **ComCiência**, n. 136, 2012.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, p. 87-155, 2000.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Democracia. In.: FERRARO-JUNIOR, L. A. (coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais**. Brasília – Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 358p., 2005. Disponível em: <<http://oca.esalq.usp.br/wp-content/uploads/sites/430/2020/02/encontros.pdf>>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

LIBÂNEO, J. C. Pensar e atuar em Educação Ambiental: questões epistemológicas e didáticas. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. **Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIMA, G. F. C. Consumo e resíduos sólidos no Brasil: as contribuições da educação ambiental. **Brazilian Journal of Environmental Sciences**, n. 37, p. 47-57, 2015.

LIMA, I. M. C.; GOMES, L. J.; FERNANDES, M. M. Áreas protegidas como critério de repasse do ICMS Ecológico nos estados brasileiros. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 54, 2020.

LORENZI, G. M. A. C. Educação ambiental: educar ou informar?. **Visão Acadêmica**, v. 4, n. 2, p. 129-136, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente/UNESCO. Brasília. 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 0, p. 13-20, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B.; CUNHA, C. C. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente & Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 237-253, 2008.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 53-71, 2013

LOUREIRO, C. F. B.; LIMA, M. J. G. S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 280-294, 2012.

LUZ, C. H. G. **Educação Ambiental em unidades de conservação: tour virtual socioambiental como estratégia de ensino**. 2021. 86 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

MACKERRON, G.; MOURATO, S. Happiness is greater in natural environments. **Global environmental change**, v. 23, n. 5, p. 992-1000, 2013.

MAIA, J. S. S. **Educação Ambiental Crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

MARCONDES, G. G. **Imigrantes Franceses em Guarapuava**. Guarapuava. 1996.

MEDINA, N. M. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: VIANNA, L. P. (coord.). **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2001.

MEDRADO, B.; SPINK, M. J.; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.;

NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (Orgs). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2014.

MELAZO, G C. Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**, v. 6, n. 1, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Serviços Ambientais**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/ecossistemas-1/conservacao-1/servicos-ecossistemicos/servicos-ecossistemicos-1/servicos-ecossistemicos>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Serviços Ecosistêmicos**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/ecossistemas-1/conservacao-1/servicos-ecossistemicos>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

MOSER, A. S.; GREGÓRIO, A.; PIRES, E. A. C.; MOREIRA, A. L. O. R. Concepções de ambiente e Educação Ambiental de professores: o *padlet* como uma ferramenta interativa. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 5, p. 20-36, 2020.

NETO, A. L. G. C.; AMARAL, E. M. R. Análise de concepções e visões de professores de ciências sobre educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 2, p. 119-136, 2011.

NEPOMUCENO, A. L.; GUIMARÃES, M. Caminhos da práxis participativa à construção da cidadania socioambiental. **Ambiente & Educação**, v. 21, n. 1, p. 59–74, 2016.

NEUMANN, E. **A Pluriatividade na Agricultura Familiar em Turvo-Pr**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2016.

NOVICK, V.; SOUZA, D. B. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p.711-736, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal, DomQuixote:1995.

OLIVEIRA, C. K.; SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. A Educação Ambiental e a Prática Pedagógica: um diálogo necessário. **Educação**, v. 45, p. 1-26, 2020.

PAULA, E. L. N. O processo de construção das políticas públicas. **Revista do Tribunal de Contas do Estado de Goiás**. a. 1, n. 02, p. 133-141, 2020. Disponível em: <<https://revcontext.tce.go.gov.br/index.php/context/article/view/74/39>>. Acesso em: 09 de abril de 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade. **Plano de Manejo do Refúgio de Vida Silvestre Mata do Engenho Uchôa**. Recife: SEMAS, 90p., 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TURVO. Município. 2023. Disponível em: <<https://www.turvo.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368ncb0&id=48>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2023.

PRETTY, J. N.; GUIJT, I.; SCOONES, I.; THOMPSON, J. **Guía del capacitador para el aprendizaje y Acción Participativa**. Santa Cruz, Editora DPID, Universidad Núr, 1997.

QUINTAS, J.S.; GUALDA, M.J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental**. Brasília: Ibama. 1995.

REIGOTA, M. A. S. Cidadania e educação ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 61-69, 2008.

RIBEIRO, D. M.; MIRANDA, L. L.; FEITOSA, G. L.; CARDOSO, N. F. S.; OLIVEIRA, P. S. N.; OLIVEIRA, T. C. D. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 81-93, 2016.

RING, I. Integrating local ecological services into intergovernmental fiscal transfers: the case of the ecological ICMS in Brazil. **Land Use Policy**, n. 25, v. 4, p. 485-497, 2008.

RIZZINI, I., CALDEIRA, P.; CALDEIRA, A.; FONSECA, D. O que motiva o engajamento social de jovens cariocas?. **Cadernos de Pesquisa**. Anuário da Graduação do Departamento de Serviço Social, n. 1, 2007.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003.

RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Políticas Públicas e Educação Ambiental na Contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p.27-39, 2003.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014.

SANTOS, C. C. S. S.; BASTOS, R. L. Participação social: a construção da democracia na saúde brasileira. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 24, n. 3, p. 266-273, 2011.

SANTOS, D. G. G.; GUIMARÃES, M. Pertencimento: um elo conectivo entre o ser humano, a sociedade e a natureza. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 3, p. 208–223, 2020.

SANTOS, R. F. **Planejamento Ambiental: teoria e prática**. São Paulo: Oficina de Textos. 2004.

SANTOS, T. R.; OLIVEIRA, H. S. Agroecologia como temática de educação ambiental na preservação dos ecossistemas através da redução de agrotóxicos no contexto rural. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição especial. p. 135–147, 2015.

SATO, M. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. **Ambiente e Educação**, v. 5, 2009.

SATO, M. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria do Ensino Fundamental, p. 07-15, 2001.

SAUQUET, A.; MARCHAND, S.; FÉRES, J. G. Protected areas, local governments, and strategic interactions: The case of the ICMS-Ecológico in the Brazilian state of Paraná. **Ecological Economics**, v. 107, p. 249-258, 2014.

SAUVÉ, L. Environmental education and sustainable development: A further appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 1, p. 7-34, 1996.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016a.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016b

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, v. 5, p. 1-8, 2005.

SILVA, L. M.; BATALHA, S. S. A.; HORA, N. N.; PONTES, A. N. Educação ambiental a partir da valorização da cultura regional do estado do Pará. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 30, n. 2, p. 290-303, 2014.

SILVEIRA, D. P.; LORENZETTI, L. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, p. 88-102, 2021.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

TAVARES, M. G. O.; MARTINS, E. F.; GUIMARÃES, G. M. A. A educação ambiental, estudo e intervenção do meio. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 33, n. 3, p. 1-10, 2003.

TAVARES, R. C. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014.

TEIXEIRA, C.; ALVES, J. M. Mobilização do conhecimento socioambiental de professores por meio do desenvolvimento de ações para conservação de nascentes urbanas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte**, v. 17, n. 3, p. 769-792. 2015.

TEIXEIRA, L. A.; TOZONI-REIS, M. F. C.; TALAMONI, J. L. B. A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 2, p. 227-237, 2011.

THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. C. A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo. **Dia-a-dia Educação**, p. 1-25, 2009.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 1-17, 2013.

TORALES, M. Educação Ambiental como dimensão do processo educativo pedagógico: juízos, motivações, ações e reflexões cotidianas como fundamento da práxis docente. **Revista Práxis**, v. 1, p. 69-75, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C.; TALAMONI, J. L. B.; SPAZZIANI, M. L.; RUIZ, S. S.; JÚNIOR, A. F. N.; MAIA, J. S. S.; MUNHOZ, R. H.; GONÇALVES, C. E.; SOUZA, D. C.; PINTO, E. A. T.; NEVES, J. P.; CRUZ, L. G.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M.; FESTOZO, M. B.; FOSSALUZA, A. S.; JANKE, N. Educação e sustentabilidade: relações possíveis. **Olhar de professor**, v. 14, n.2, p. 293-308, 2011.

TOZONI-REIS, M. F. D. C., TALAMONI, J. L. B., RUIZ, S. S., NEVES, J. P., TEIXEIRA, L. A., CASSINI, L. F.; MUNHOZ, R. H. A inserção da educação ambiental na educação básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação?. **Ciência & Educação**, v. 19, p. 359-377, 2013.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a), você está sendo convidado(a) a participar do seguinte estudo:

. Título da pesquisa: Planos de Manejo em Unidades de Conservação e Educação

Ambiental:

proposição para ampliar a participação social durante o processo

. Pesquisador responsável: Mariane de Araujo

. Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Estadual do Centro-Oeste

. Local de realização do estudo/coleta de dados: Secretaria de Educação de Turvo.

1. OBJETIVO DA PESQUISA: Investigar aspectos da participação social em processos de tomadas de decisões, associando estas questões às Unidades de Conservação do Município de Turvo – Paraná, tais aspectos são relevantes na gestão participativa, exercício da cidadania e conseqüentemente preservação destas áreas, além de auxiliar no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados a conservação ambiental para uma leitura crítica do ambiente.

2. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Sua participação na pesquisa se dará inicialmente ao responder um questionário diagnóstico, participando de estratégias de intervenção participativas a fim de desenvolver o entendimento crítico dos problemas ambientais locais e a aquisição de conhecimento e habilidades sobre a importância do exercício da cidadania e participação ativa em processos de gestão e tomadas de decisão, participará de oficinas e ao final de um grupo focal.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, tendo você a liberdade de recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, e exigir a retirada de sua participação da pesquisa sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. LOCAL DA PESQUISA: Será necessário que você compareça a uma sala virtual para realização das oficinas, o link para acesso da mesma será enviado via e-mail após a sua participação na primeira etapa. O último encontro da pesquisa acontecerá em um local físico indicado previamente e disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Turvo, sempre seguindo rigorosamente todas as medidas de precaução para evitar possíveis contaminações por COVID (uso obrigatório de máscara, distanciamento, uso de álcool em gel). Este último encontro será destinado a sua participação no grupo focal, e cada etapa da oficina pode levar aproximadamente uma hora.

4. RISCOS E DESCONFORTOS: Respostas pessoais nos questionários e participação nas oficinas. Os procedimentos acima descritos têm o risco de causar: algum desconforto como constrangimento ao relatar sua idade, nível de escolaridade, na forma como participa em reuniões pedagógicas, bem como, o seu conhecimento sobre políticas públicas, sobre áreas de conservação e as dificuldades de preservação enfrentadas pela estação ecológica do município. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo de constrangimento, que será reduzido pela não identificação do participante e não relato explícito desta. Existe risco de confidencialidade de dados, porém para minimizá-los todas as etapas realizadas virtualmente e gravadas serão salvas em armazenamento próprio, fora de bancos de dados virtuais (nuvem). Se você sofrer algum dano decorrente da participação no estudo, tem direito a assistência integral, imediata e gratuita (responsabilidade dos pesquisadores) e também tem direito a buscar indenização, caso sinta que houve qualquer tipo de abuso por parte dos pesquisadores.

5. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de trazer melhorias para a preservação da Estação Ecológica do seu município, conhecendo e contribuindo na amenização dos problemas ambientais que ocorrem na comunidade, transformando a realidade local e proporcionando ferramentas para que os participantes possam continuar a exercer a cidadania, além de fornecer subsídios para o aprimoramento das condutas em sala de aula, que serão passados também aos alunos dos professores participantes.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por questionários, participação nas oficinas e no grupo focal serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) dos questionários, gravações e anotações. As informações obtidas em meio virtual serão prontamente salvas em em armazenamento próprio e retiradas de bancos de dados online, afim de evitar vazamento de informações. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados, isto ocorrerá sob forma codificada, para preservar seu nome e manter sua confidencialidade.

7. DESPESAS/RESSARCIMENTO: Os custos do projeto são de responsabilidade do pesquisador. O colaborador/participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação e as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade.

8. MATERIAIS: O material obtido, questionários e respostas, serão utilizados unicamente para essa pesquisa serão descartados ao término do estudo, dentro de três anos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, cujo endereço consta deste documento.

O Comitê de Ética, de acordo com a Resolução 466/2012-CNS-MS, é um colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses de participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Para garantir os padrões éticos da pesquisa, os tópicos anteriores concedem requisitos mínimos para manter sua integridade e dignidade na pesquisa.

Como segurança jurídica, este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

- Você poderá acionar a pesquisadora responsável ou o Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP/UNICENTRO), através das informações, endereços e telefones contidos abaixo. Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme dados e endereço abaixo:

Nome: Mariane de Araujo

Endereço: Francisco André Nascimento, 96, Boqueirão, Guarapuava, Paraná.

Telefone: (42) 99948-5699

E-mail: mariane_de.araujo@hotmail.com

- Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, COMEP, no endereço abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG

Endereço: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, nº 838, Campus CEDETEG

(ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)– Vila Carli - Guarapuava – PR

Bloco de Departamentos da Área da Saúde

Telefone: (42) 3629-8177

E-mail: comep@unicentro.br

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

Segunda a Sexta, das 8h às 11h30m e das 13h às 17h30

Após seu aceite em participar da pesquisa e finalizar as respostas do questionário, esse TCLE será enviado juntamente com as respostas do questionário no e-mail indicado por você no próximo item, é importante que seja realizado o download deste documento e que o mesmo seja armazenado juntamente com seus arquivos pessoais.

Você pode realizar o download do TCLE assinado pela pesquisadora acessando o link que segue:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1ID01bTdlawjW5IziF2aV8wRn61LOGMNO>

E-mail *

Seu e-mail _____

Declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela pesquisadora Mariane de Araujo,

- Sim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa
- Não, eu não concordo em participar

Próxima



Página 1 de 3

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários