



## **OS PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS MOVIMENTOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ECOEDUCADOR**

**Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto**

Pós-doutoranda em Educação PPGE/UFES, Professora de Educação Básica PMV/ES. Vitória, ES, Brasil

**Maria das Graças Ferreira Lobino**

Dra. em Educação IFES/ES, Professora no Programa de Mestrado EDUCIMAT/IFES/ES, Vila Velha, ES, Brasil

### **RESUMO**

O texto aborda a Educação Ambiental (EA) no Brasil, destacando o ProFEA (2006) e a Lei nº 9795/1999, que integram a dimensão ambiental aos currículos escolares. Apesar de 94% das escolas praticarem EA, as ações são frequentemente desarticuladas, limitadas a visões simplistas de preservação, distanciando-se de um projeto de mudança social. Propõe-se uma EA crítica, integrada ao Projeto Pedagógico Escolar, que articule saberes populares e científicos para promover sustentabilidade e cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Sustentabilidade.

### **1 INTRODUÇÃO**

No âmbito dos processos formativos destaca-se o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) *por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade* (ProFEA, 2006) elaborado pelos Ministérios do Meio Ambiente e Educação que constituem o Órgão Gestor da Política Nacional de EA (OGNEA).

Em que pese as iniciativas do OGNEA em estimular e apoiar processos formativos para promover o enraizamento da EA no país. Por outro lado, devido à estrutura de Estado, quem executa as políticas públicas na Educação básica, majoritariamente, são os Estados e os Municípios. No mesmo passo, a lei nº 9795 de 1999, art. 11, estabelece que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professor, em todos os níveis e em todas disciplinas”.

Em 2006, uma pesquisa do Inep/MEC constatou que 94% das escolas brasileiras praticam Educação Ambiental. Entretanto, pesquisadores como Guimarães (2004) e outros constatarem que as práticas realizadas em EA na educação formal, em geral, são projetos desarticulados do projeto pedagógico e do currículo, propostos e executados por um profissional “afim” com o tema.

Porém, tais ações afirmam-se e desenvolvem-se sob uma diversidade de práticas pedagógicas



e concepções diversas, limitando a EA ao senso comum do “verde”, da preservação da natureza por meio de boas ações individuais e, conseqüentemente, afastando-a da possibilidade de ser utilizada como instrumento do projeto de mudança social. Um grupo de militantes e pesquisadores defendem que a EA deva ser desenvolvida de maneira a levar o indivíduo a explicitar as contradições vivenciadas e apontar possíveis superações socioambientais e mudar o meio em que vive por meio de processos coletivos, não somente a conceber a natureza meramente utilitária, ou seja como um mero recurso a ser explorado e dominado como é marcado nos livros didáticos, nas cartilhas e, nas formações iniciais e continuadas, azeitadas por um modelo gerencial de gestão, contrariando o que está previsto na constituição cidadã de 1988 I, ou seja “gestão democrática da escola pública” como um dos princípios da Educação nacional.

Assim, a EA concebida pelo coletivo docente como premissa do Projeto Pedagógico Escolar balizará todo o currículo vivido com a cultura da sustentabilidade e ao dialogar com os espaços não formais do território, portanto o que denomina-se de “educação não formal” contribuirá para a produção do saber científico sustentável na medida em que atua no campo onde os indivíduos operam como cidadãos. Ou seja, pode-se dizer que ocorrerá a síntese do saber popular com o científico sustentável.

## 2 OBJETIVO

Diante da complexidade anunciada entre final do século XX e início do século XXI, urge a necessidade de reconstrução de um outro projeto societário, e, em seu interior de um novo projeto educacional na perspectiva sustentável. Nesse sentido, professores, comunidades, pesquisadores e gestores e demais viventes são convocados a rever o *modus vivendis*, *bem como* as formas de organização e funcionamento institucional no sentido de garantir o direito à educação para todos, bem como tornar acessível o conhecimento científico escolar historicamente produzido diante da inexorabilidade das TCI's, em tempos de pandemia e da ofensiva neoliberal esvaziando as políticas públicas e sociais. Acrescente-se a isso que a formação inicial e continuada disponibilizada aos cursos de Licenciaturas e aos Bacharéis, em geral, o paradigma vigente coaduna com o modelo de desenvolvimento e progresso.

Desse modo, é concreto e enorme o desafio pela urgência de se instaurar a cultura da sustentabilidade da vida, ou seja, promover uma releitura de mundo onde a vida em todas suas relações e contradições seja centralidade. No Brasil, indícios da discussão da cultura da sustentabilidade na educação formal ocorre, segundo pesquisa INEP/MEC (2007), na década de 1990 influenciados, principalmente pelo evento da Eco-92 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento) formulando nesse evento “Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”. Esse evento ocorre na cidade do Rio de Janeiro, com participação de 170 países



inaugurando ali o compromisso em considerar essencial a promoção de programas de cunho educacional direcionados para uma educação ambiental (EA) visando atender às problemáticas locais.

Desse modo, em 2021, implementamos o Curso de Extensão intitulado Formação de eco educadores a partir do Laboratório Vivo, foi realizado no âmbito do projeto de Extensão Laboratório Vivo: propostas de educação científica sustentável. (PROEX-Ifes, 2020). Inicialmente aprovado para ser realizado presencialmente de 2020-2021, a equipe executora reuniu e decidiu realizar uma adaptação para o modo remoto que devido às excepcionalidades impostas pelo momento pandêmico da Covid-19, foram realizadas de modo remoto, por meio da plataforma de webconferência por videochamadas Google Meet.

### 3 METODOLOGIA

O trabalho teve como foco de estudo o processo de planejamento, execução e avaliação das ações do referido curso de Extensão “Formação de Eco educadores a partir do laboratório vivo” composto de dez oficinas temáticas, conforme quadro abaixo.

A lógica da sequência das oficinas fora orientada pela trilogia sol-Terra-território vivido. Visa estabelecer diálogo entre os saberes populares e científicos, mostrando com Lefebvre (1987) que o conhecimento tradicional (popular) não é não científico, mas uma etapa do conhecimento científico, visa ainda despertar para o pertencimento local historicamente situado dialetizando com as questões global, indicando a urgência conceber o ambiente numa visão de ambiente totalidade.

Nesse sentido, anunciam-se alguns apontamentos desafiadores: ter profissionais para uma prática reflexivo-crítica; formar profissionais pesquisadores e investigadores; criar espaços de socialização e apropriação de conhecimento; exercitar uma prática emancipatória. Em resposta a esses desafios, o caminho é a recuperação de sujeitos pensantes, pela via do conhecimento.

Assim, a formação deve priorizar o caráter indissociável teoria-prática, com a tônica recaindo sobre o planejamento da formação, partindo de demandas reais, ações práticas e questões epistemológicas. Partindo do princípio de que para formar alguém há a necessidade de correlacionar teoria e prática, no sentido da práxis pedagógica, e para tanto o docente precisaria ter vivenciado essa prática. Superar a dicotomia teoria-prática, correlacionando-as de forma dialética, torna-se valor fundante para que se pense a formação do aluno no ensino superior. Nesse ajuste, teoria e prática são dimensões valorizadas numa relação onde uma alimenta a outra. Para Veiga Neto (2003, p.4)

[...] sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas – ou, simplesmente, práticas – não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

As reuniões de planejamento e feedback da equipe executora foram também realizadas



quinzenalmente, às quintas-feiras da semana consecutiva à da aplicação de cada oficina, das 18h30 às 21h00. Enquanto as oficinas temáticas ocorreram entre um intervalo de 15 em 15 dias, geralmente nas quintas-feiras, às 18h30 - horário definido em consonância e consulta aos participantes por meio de informações coletadas em formulários aplicados pelo Google Forms aos sujeitos envolvidos. Nelas foram abordados questões e conceitos-chaves de educação ambiental, utilizando da trilogia “Sol-terra-território vivido”, concebidas, planejadas e realizadas virtualmente através do AVA -Cefor. Curso, seguindo e adaptado ao um roteiro segundo o livro *Plantando conhecimento, colhendo cidadania*. (2004), bem como os referenciais teóricos metodológicos e epistemológicos, atinentes às pesquisas no campo da EA e da Educação.

#### **4 DESENVOLVIMENTO**

O curso teve um total de 11 oficinas temáticas onde uma pesquisadora do Programa EDUCIMAT registrava para compor seu campo da intervenção de pesquisa com o objetivo de analisar o curso de Formação.

O objetivo inicial geral do Projeto em questão foi “Promover ações educativas transversais e integradoras do conhecimento a partir da horta e do meliponário convertidos em laboratório vivo, espaço de Ensino, Pesquisa, Extensão e formação para a cidadania”. E ainda, desenvolver e aplicar metodologia capaz de transformar a horta e o meliponário em um laboratório vivo a partir de temas transversais relacionados a meio ambiente, cidadania e ciência e tecnologia.

Nunca é demais ressaltar que ainda que se deposite toda a confiança na educação, como transformadora da consciência e com isso o indivíduo solucionar os problemas da humanidade, ela possui limites, ou seja, não é suficiente em si para realizar uma práxis educativa cidadã (LOBINO, 2007), participativa e revolucionária, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida. É idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a “salvação do planeta”. Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, contudo, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história.

Assim, conforme as contribuições de Lobino (1999), os conselhos de escola nos parecem um campo fértil para a promoção de um território sustentável. Desse modo definiu-se como objetivo geral deste debate, analisar as possibilidades e os limites de se implementar a formação de ecoeducadores no contexto da gestão democrática, a partir da comunidade escolar e local. Esse tem sido a proposta do Coletivo Educador Ambiental como possibilidade de fortalecimento da EA como eixo articulador entre o projeto político pedagógico escolar e os conselhos escolares, identificando os limites e as possibilidades na formação de eco educadores. Nesse aspecto, entendemos que os conselhos escolares são espaços potenciais na promoção da gestão democrática, isso se articulado a um conhecimento



inter/transdisciplinar a ser construído pelo enfrentamento democrático das ideias, fomentando o conhecimento que problematize e aguace a curiosidade e o interesse dos diferentes sujeitos, tornando-o mais legítimo e representativo das necessidades reais do ambiente em suas inter-relações e complexidades. Estes Conselhos permitem o encontro e/ou confronto dos interesses presentes na atuação da representação dos diferentes sujeitos sociais, portanto portadores de direitos e de diferentes saberes que em tese, participam nas decisões e encaminhamentos na gestão da escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser considerada como *locus* privilegiado de intervenção no território vivido, a partir do Conselho de Escola como espaço das relações dos diferentes saberes e práticas a partir da sua legitimidade e representatividade, capaz, portanto, de promover a articulação em seu território vivido potencializando os diferentes espaços não formais com ampliação de conhecimento científico vivido. Portanto, concluímos que se a questão ambiental estava no discurso dos intelectuais do século passado, isso não ficou menos distantes nas lutas políticas do presente como apontamos neste artigo. É evidente o descaso como os países a nível mundial evidencia a questão socioambiental, decorrendo disso o aumento da crise global.

É por isso que, quando abordamos a formação do *ecoeducador* crítico como intelectual orgânico essa ideia não é um paradigma, pois diferentemente procuramos desvendá-la em sua completude, sem que permaneça um mistério eterno. E, mais do que isso, se discute a desfocalização das lutas estruturais dentro do discurso ecológico, não apresentando a questão ambiental dissociada das outras problemáticas existentes nas sociopolíticas decorrentes da ideologia neoliberal.



## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. A. Pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso em: 15 out. 2022.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA: documento básico. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- GIVIGI, Rosana Carla Nascimento. Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- LOBINO, M. G. F. A gestão democrática como ponto de partida para a formação de ecoeducadores para sociedades sustentáveis. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Autônoma de Assunção, Assunção, 2010.
- LOBINO, M. G. F. Plantando conhecimento, colhendo cidadania: plantas medicinais, uma experiência transdisciplinar. Programa de Comunicação Ambiental CST-Escolas, 2004.
- LOUREIRO, C. B. F.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que dizem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: BRASIL. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC/CGE-MMA/DEA: UNESCO, 2007. p. XX-XX.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental no contexto de medidas mitigadoras e compensatórias de impactos ambientais: a perspectiva do licenciamento. Salvador: Instituto do Meio Ambiente, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185646>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- TOZONI-REIS, M. F. C. Compartilhando saberes: pesquisa ação educativa ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (coord.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 269-276.
- VACCARI, L. L. L. O Laboratório Vivo como artefato pedagógico: possibilidades de alfabetização científica sustentável por abordagem curricular temática nos anos iniciais da Educação Básica. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente. In: SEMINÁRIO DA ULBRA, 2003, Canoas. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra. Canoas: Ulbra, 2003.