



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH) - CAMPUS VI
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE
(PPGELS)

CLEIDIANE NOGUEIRA PRATES MENDES

“ESSA CIRANDA É DE TODAS NÓS”: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI/BA

Caetitê/BA

2023

CLEIDIANE NOGUEIRA PRATES MENDES

**“ESSA CIRANDA É DE TODAS NÓS”: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS
NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI - Caetité, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas.
Orientadora: Prof.^a Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Caetité/BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5 / 918

M538e Mendes, Cleidiane Nogueira Prates

“Essa ciranda é de todos nós”: a formação continuada em educação ambiental na prática de coordenadoras pedagógicas no município de Guanambi/BA / Cleidiane Nogueira Prates Mendes . – Caetitê, 2023.

107 f.: il.

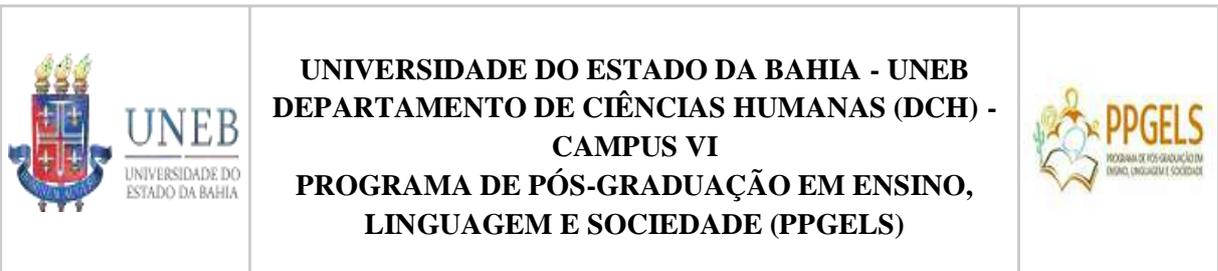
Orientador: Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2023.

Contém referências e apêndices.

1. Professores – Formação – Guanambi (BA). 2. Educação ambiental – Guanambi (BA). 3. Professores – Educação (Educação permanente) – Guanambi (BA). 4. Educação básica – Professores - Formação. 5. Supervisores escolares – Prática – Guanambi (BA). I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. III. Título.

CDD: 370.71



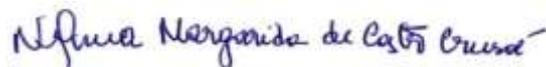
FOLHA DE APROVAÇÃO

“ESSA CIRANDA É DE TODAS NÓS”: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI/BA

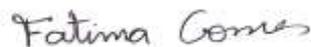
CLEIDIANE NOGUEIRA PRATES MENDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI - Caetitê, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Aprovada, em 18 de Dezembro de 2023, com nota 10,0 (dez)



Prof.^a Dr.^a. Nilma Margarida de Castro Crusóe – UNEB/UESB



Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Gomes da Silva – UPE



Prof.^o Dr.^o. Elizeu Pinheiro da Cruz – UNEB

Dedico este estudo à minha filha Liz Emanuele, princesa linda de mamãe, presente de Deus em minha vida!

Ao meu esposo, Erielton, companheiro de vida, um dos maiores incentivadores!

Aos meus pais e irmãos, exemplos de amor e cuidado!

AGRADECIMENTOS

Caminhos do Coração

*Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz.*

*Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar.*

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração.*

*O coração...
O coração...*

(GONZAGUINHA, 1982)

É Tão bonito quando sentimos a presença de Deus em cada detalhe da nossa vida, a Ele, toda honra e toda glória! Obrigada por me acolher em seu colo nas horas difíceis e tranquilizar o meu coração nos momentos de ansiedade.

“*E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente*”. Gratidão a todas as pessoas que trilharam comigo direta ou indiretamente esse caminho formativo do mestrado.

Sou grata à minha filha Liz Emanuele, por trazer leveza e boniteza aos meus dias! Sempre tão carinhosa e apegada a mim, o “grudinho” de mamãe. Quando estava angustiada, ela vinha com um sorriso lindo, me abraçava e dizia: vamos brincar? Como esses momentos ao lado dela foram importantes pra recarregar as energias e bater mais forte “o coração”.

“É tão bonito quando a gente vai à vida nos caminhos onde bate bem mais forte o coração”. Ao meu esposo Erielton, companheiro de todas as horas, sou imensamente grata pela parceria, cuidado e apoio em todos os momentos. Sua alegria de viver me ajudou a não desanimar diante das dificuldades.

“É tão bonito quando a gente pisa firme nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos”. Eterna gratidão aos meus pais Lucidônio e Maria do Carmo, por serem exemplos de humildade e força de vontade. Agricultores familiares que me ensinaram o verdadeiro sentido das coisas simples e importantes da vida. Agradeço também às minhas avós Valdivina e Sebastiana todo carinho que sempre tiveram comigo.

“É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho”. Sou grata às minhas irmãs Lucimar e Laisa e ao meu irmão Cleyton, por sempre me apoiarem em todos os momentos. Obrigada pelo cuidado e afeto!

“Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar”. É tão bonito quando se tem pessoas amigas que tornam o nosso caminho mais leve e alegre. Gratidão às minhas amigas de longa data Eugênia, Priscila e Janete, por serem incentivadoras do meu crescimento pessoal e profissional, por compartilharem saberes e alegrias que tornaram esse caminhar menos árduo. Às amigas da escola para a vida Yndyhara, Luciana, Cecília, Cássia, Daliane, Renata e Rosana, obrigada pelas risadas e pelo apoio de vocês. Às minhas cunhadas Sizelândia, Nelma e Taís, sou grata pela generosidade e pelas palavras de incentivo. Agradeço também aos amigos Juliano e Igor pelos momentos partilhados, regados à música, poesia descontração e risadas.

“Há muito tempo que eu estou na vida, foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz”. Por isso, sou grata à UNEB campus XII, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Freire (NEPE), ao Centro de Agroecologia no Semiárido (CASA), ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), UNEB campus VI e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), da UESB, por serem espaços que contribuíram com a minha formação acadêmica e política. Também agradeço aos colegas de trabalho da Escola Municipal Professor Celito Brito e da Escola Municipal Maria Regina Freitas, por me apoiarem a continuar cursando o mestrado, mesmo com as labutas do cotidiano.

“Principalmente por poder voltar a todos os lugares onde já cheguei”. Sou grata à psicóloga Eugênia Prates, pelo acolhimento e por me ajudar a lidar melhor com as angústias e com o turbilhão de coisas que aconteceram durante o período do mestrado. Ela sempre me incentivava a acreditar no meu potencial.

“E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”. Sou imensamente grata às coordenadoras que aceitaram dialogar sobre a formação continuada em educação ambiental, compartilhando seus saberes e suas práticas. Aprendi muito com vocês, fizemos uma pesquisa linda, a partir da nossa realidade enquanto profissionais da educação de Guanambi.

“Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”. Hoje me constituo docente e pesquisadora da educação básica, porque tive inspiração em professores (as) e pesquisadores (as) que fizeram parte da minha trajetória acadêmica. Meu agradecimento em especial aqui à minha orientadora, a professora Dra. Nilma Crusóé, a qual tenho grande respeito e admiração. Sou grata a ela pela generosidade em partilhar seu conhecimento, e, sobretudo por entender minhas limitações diante de um momento de pandemia, com uma criança pequena em casa e atuando 40 horas na sala de aula. Não foi fácil, mas a professora Nilma tornou esse processo acadêmico mais leve. Agradeço também a professora Dra. Maria de Fátima Gomes e ao professor Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz pelas contribuições ao meu trabalho durante a banca de qualificação e defesa.

“Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 1996, P.52).

RESUMO

Este trabalho de pesquisa se insere no âmbito das discussões sobre a importância da formação para os (as) profissionais que atuam na educação básica, teve por objetivo geral: Analisar as contribuições da formação continuada em Educação Ambiental na prática de coordenadores pedagógicos (as) que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi/BA com a formação continuada de professores (as). Especificamente, objetivou-se: Discutir sobre a educação ambiental numa perspectiva crítica, a partir dos apontamentos da Política Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, explicitando o lugar que ela ocupa no currículo da educação básica e a sua relevância na formação dos sujeitos; desenvolver uma proposta de formação continuada em educação ambiental com coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi-BA e refletir sobre a importância dessa formação na prática da coordenação pedagógica do referido município. Optou-se metodologicamente pela pesquisa-ação e pela análise de conteúdo dos dados produzidos pelas 07 (sete) coordenadoras pedagógicas que participaram da formação continuada em educação ambiental. Essa formação junto ao Caderno Pedagógico, intitulado: “Ciranda das práticas formativas em educação ambiental”, constituíram o Produto Educacional (PE), fruto dessa dissertação. A partir disso, evidenciou-se que o papel da formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação pedagógica é propiciar diálogos e reflexões acerca dessa temática, para que os sujeitos que atuam na escola possam compreender as relações ecológicas, sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas que atravessam as práticas de educação ambiental e tencionam a transformação social. Desse modo, concluímos que a formação continuada desenvolvida no âmbito da coordenação pedagógica foi um caminho significativo, na construção e ressignificação de saberes. A partir da ação-reflexão-ação do fazer pedagógico, das relações dialógicas construídas na pesquisa-ação com as coordenadoras pedagógicas, o processo formativo contribuiu para o diálogo sobre a educação ambiental, e, além disso, a “Ciranda de diálogos” desenvolvida durante a formação trouxe possibilidades teórico-metodológicas para a construção de práticas formativas que irão subsidiar o trabalho da coordenação pedagógica com a educação ambiental numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Ambiental. Coordenação Pedagógica. Crítica.

ABSTRACT

This research work is part of the discussions about the importance of training for professionals who work in basic education, had as general objective: To analyze the contributions of continuing education in Environmental Education in the practice of pedagogical coordinators who work in the municipal education network of Guanambi/BA with the continuing education of teachers. Specifically, the objective was: To discuss environmental education from a critical perspective, based on the notes of the National Policy and the National Curriculum Guidelines for Environmental Education, explaining the place it occupies in the basic education curriculum and its relevance in the formation of subjects; develop a proposal for continuing education in environmental education with pedagogical coordinators of the municipal school system of Guanambi BA and reflect on the importance of this training in the practice of pedagogical coordination in the municipality. Methodologically, we opted for action research and content analysis of the data produced by the 07 (seven) pedagogical coordinators who participated in the continuing education in environmental education. This training, together with the Pedagogical Notebook, entitled: "Ciranda of Formative Practices in Environmental Education", constituted the Educational Product (PE), the result of this dissertation. From this, it was evidenced that the role of continuing education in environmental education in the practice of pedagogical coordination is to provide dialogues and reflections on this theme, so that the subjects who work in the school can understand the ecological, social, cultural, historical, political and economic relations that cross the practices of environmental education and intend social transformation. Thus, we conclude that the continuing education developed within the scope of pedagogical coordination was a significant path in the construction and resignification of knowledge. From the action reflection action of the pedagogical practice, from the dialogical relations built in the action research with the pedagogical coordinators, the training process contributed to the dialogue on environmental education, and, in addition, the "Dialogue Ciranda" developed during the training brought theoretical and methodological possibilities for the construction of training practices that will subsidize the work of the pedagogical coordination with environmental education in a critical perspective.

Keywords: Continuing education. Environmental education. Pedagogical Coordination. Criticism..

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACs - Atividades Complementares

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BMCG - Base Municipal Curricular de Guanambi

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEP - Centro de Treinamento Pedagógico

CONASS - Conselho Nacional de Secretários de Saúde

CP - Coordenadores (as) Pedagógicos (as)

COVID-19 - Coronavírus

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA - Educação Ambiental

EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste

ESPII - Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional

GTs - Grupos de Trabalhos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PACTO - Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa

PE – Produto Educacional

PME – Plano Municipal de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNE – Plano Nacional de Educação

PPEC - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

PPGEC - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

PPGELS - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade

PROFCIAMB - Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEAP - Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico

SEMA - Secretaria Especial do Meio Ambiente

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UnB - Universidade de Brasília
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNIFOR - Universidade de Fortaleza
USP - Universidade de São Paulo
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Banco de dados da ANPED

Quadro 02- Banco de dados do EPEN

Quadro 03 - Banco de teses e Dissertações da CAPES

Quadro 04 – Banco de dados de Mestrados Profissionais em Ensino.

Quadro 05 - Coordenadoras Pedagógicas (CP) que estavam atuando com a formação continuada de professores/as na Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA no primeiro semestre de 2021

Quadro 06 – Respostas das coordenadoras pedagógicas (CP) sobre a formação continuada oferecida na rede municipal de Guanambi

Quadro 07- Etapas de construção do PE

Quadro 08 - Qual a importância da formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação pedagógica?

Quadro 09 - A formação continuada em educação ambiental contribuiu ou irá contribuir com a sua prática? De que maneira?

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 DAS PRÁTICAS VIVENCIADAS NA DOCÊNCIA À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	17
1.2 SITUANDO O CAMPO DE ESTUDOS DA PESQUISA E DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	26
1.2.1 Estado da arte sobre a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a)	26
1.2.2 O campo da formação em educação ambiental na escola: recortes de pesquisas e produtos educacionais em Programas de Mestrados Profissionais na área de Ensino.....	33
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	39
2.1 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA QUALITATIVA	39
2.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO	41
2.3 O PRODUTO EDUCACIONAL A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	45
2.3.1 A descrição do Produto Educacional	57
3 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....	68
3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	68
3.2 APONTAMENTOS DA PNEA E DAS DCNEA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	73
3.3 QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BNCC?	80
4 “PRA SE DANÇAR CIRANDA, JUNTAMOS MÃO COM MÃO”: A IMPORTÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	86
4.1 A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	86
4.2 O DIÁLOGO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
APÊNDICES.....	102
APÊNDICE A.....	102

APÊNDICE B	105
APÊNDICE C	107

1 INTRODUÇÃO

1.1 Das práticas vivenciadas na docência à construção do objeto de pesquisa-intervenção

Este trabalho de pesquisa insere-se no âmbito das discussões sobre a importância da formação para os (as) profissionais que atuam na educação básica, tratando, especificamente, sobre a formação continuada em educação ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) atuantes na rede pública municipal de ensino de Guanambi-BA.

A formação continuada é uma demanda constante para os (as) profissionais de educação e implica diretamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico, possibilita novas reflexões sobre a prática, de modo a articular os diversos saberes. De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (1998), a formação continuada é um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir de uma proposta formativa mais ampla e omnilateral.

Nesse sentido, um dos princípios defendidos pela ANFOPE, ao longo da sua trajetória histórica de lutas pela formação e valorização dos profissionais de educação, consiste na “incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola” (ANFOPE, 2018, p. 14). Tal compreensão reafirma a importância dos processos formativos na qualificação do trabalho pedagógico no espaço escolar.

Em consonância a isso, o Art. 16 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, trata da formação continuada dos profissionais do magistério.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Diante do exposto, compreendemos a formação continuada como um elemento essencial do trabalho docente, visto que propicia refletir sobre a prática e repensar o fazer pedagógico, a partir da realidade da escola e dos sujeitos que estão nesse espaço. É preciso ter

como referência um processo formativo contínuo de articulação entre teoria e prática no desenvolvimento do trabalho educacional.

Nessa perspectiva, a formação continuada, no lócus da escola, é relevante, por ser um espaço profícuo para a mobilização de saberes, troca de experiências e construção de conhecimentos de maneira crítico-reflexiva. Com a possibilidade de os “[...] professores refletirem coletivamente sobre seus saberes e saberes-fazerem, ganha sentido o papel do coordenador pedagógico como articulador dos espaços coletivos de formação contínua do docente na escola” (DOMINGUES, 2014, p. 14). Para isso, a formação do (a) coordenador (a) se constitui como um elemento importante no desenvolvimento da proposta formativa com os professores no contexto escolar.

Os estudos de Placco, Souza e Almeida (2011, 2012) abordam o papel da coordenação pedagógica em articular, formar e transformar o trabalho pedagógico na escola. Tal papel demanda um trabalho dinâmico, no cotidiano escolar, que perpassa pela elaboração e articulação conjunta com toda a comunidade escolar, do projeto político-pedagógico, da formação de professores (as), do currículo e da intervenção propositiva no processo de ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos. A ação de coordenar, sempre em construção, envolve, entre outros aspectos, formação inicial e continuada que promova constante ação-reflexão-ação da prática profissional.

Mediante as considerações supracitadas, o interesse em estudar a formação continuada em educação ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) está relacionado às experiências profissionais como professora da educação básica do município de Guanambi/BA e também à atuação como professora substituta, ministrando a disciplina de Educação Ambiental na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XII. Destacaremos alguns elementos dessas experiências que motivaram o estudo da temática em questão.

No ano de 2016, tornei-me professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, junto a essa experiência, emergiram muitos desafios e aprendizagens em relação à formação continuada no exercício da docência na educação básica. Os momentos de formação propiciados pela Secretaria Municipal de Educação aconteciam uma vez por mês, no Centro

de Treinamento Pedagógico (CETEP)¹, como parte da carga horária de Atividades Complementares (ACs) dos (as) professores (as). Essa formação era realizada com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) do município e as turmas eram divididas de acordo com as Séries/Anos no fundamental I e por disciplinas no fundamental II.

Esses momentos de formação eram interessantes, pois propiciavam a troca de saberes e experiências entre os professores da rede, embora as dificuldades em contemplar as especificidades do trabalho pedagógico no ambiente escolar fizessem parte daquela realidade. Nas instituições escolares nas quais havia o serviço de coordenação pedagógica, podíamos articular melhor teoria e prática, a partir dos processos formativos desenvolvidos no âmbito da escola.

A formação que acontecia no CETEP era questionada por alguns docentes. Os relatos dos colegas afirmavam que as discussões e os textos trabalhados não davam suporte ao trabalho na sala de aula. Diante disso, foi possível perceber que, de fato, há muitas lacunas na formação continuada dos (as) profissionais de educação. A exemplo disso, (a) próprio (a) coordenador (a) pedagógico (a) que, de acordo com Placco, Souza e Almeida (2011), é o (a) formador (a) de professores (as), muitas vezes, não dispõe de formação específica que lhe dê condições ao desenvolvimento do seu trabalho.

Sobre a formação inicial do (a) coordenador (a) pedagógico (a), ressalta-se que ela deve acontecer em cursos de graduação em Pedagogia, conforme o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 43).

Complementar a LDB, a Lei 8.261, de 29 de maio de 2002, no Artigo 10º trata da formação de profissionais para o exercício do cargo de coordenação pedagógica:

¹ O CETEP, atualmente com a nomenclatura de Superintendência de Ensino e Apoio Pedagógico (SEAP), é um centro de formação “[...] que vem há mais de 20 anos contribuindo com a formação continuada dos profissionais do Magistério, por meio da organização de tempos e espaços para estudos” (GUANAMBI, 2020, p. 27).

A formação de profissionais para a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional (BAHIA, 2002, p.5).

Diante disso, a formação do (a) coordenador (a) pedagógico (a) traz elementos importantes para a reflexão de sua prática no contexto escolar. E um desses elementos é o investimento na formação continuada desse (a) profissional, uma vez que apenas a formação inicial não dá conta de atender as demandas da escola e da formação de professores (as). “A formação inicial do coordenador pedagógico ainda está pautada por indefinições que generalizam os aspectos pedagógicos da escola atribuídos ao coordenador” (DOMINGUES, 2014, p. 24).

Assim, a formação do (a) pedagogo (a) que assume a coordenação pedagógica precisa ser constantemente repensada, uma vez que dela depende a maneira como a formação de professores (as) será conduzida, bem como evidencia o papel do (a) professor (a) na formação dos (as) discentes.

Em 2017, a formação no CETEP deixou de existir e as atividades complementares passaram a ser realizadas na escola, com a orientação da coordenação pedagógica. Foi um ganho significativo ter o acompanhamento desse (a) profissional na escola, no entanto, “[...] num ambiente escolar, não é raro o coordenador pedagógico realizar atividades que não são da sua competência” (GEGLIO, 2010, p. 115). Isso era o que, geralmente, acontecia. Assim, observávamos, no espaço escolar, uma grande demanda com atividades burocráticas, de modo que as questões referentes à formação acabavam ficando em segundo plano. A referida realidade reafirma os estudos de Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), quando apontam que os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) têm um papel importante na mediação do processo de formação continuada dos (as) docentes no contexto escolar, mas nem sempre dispõem de condições de trabalho para exercer tal papel. As pesquisas realizadas por esses autores entendem que a formação precisa ser priorizada no contexto da escola, considerando as especificidades desse espaço.

Atualmente, a formação de professores (as) da rede municipal de educação de Guanambi acontece no CETEP. Desde 2018, houve uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII e a Secretaria Municipal de Educação, devido à necessidade de potencializar discussões e reflexões teórico-práticas, acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Naquele ano, os encontros de formação aconteciam uma vez por

mês, alternando entre docentes da UNEB Campus XII e coordenadores (as) do município de Guanambi.

No ano de 2019, a formação de professores (as) acontecia duas vezes ao mês, envolvendo profissionais da UNEB e do município; todavia, essa formação continuada com a parceria da Universidade foi suspensa no final do ano. A partir disso, são possíveis várias reflexões acerca da importância da formação continuada, tanto dos (as) professores (as) quanto dos (as) próprios (as) coordenadores (as) pedagógicos (as), e ainda vários questionamentos sobre as condições de trabalho que esses (as) profissionais têm para exercer sua função articuladora, formadora e transformadora, bem como afirma Placco, Souza e Almeida (2011).

Nesse contexto, é perceptível que há uma necessidade de investimento na formação continuada dos (as) profissionais de educação do município de Guanambi-BA. É preciso que haja políticas de formação inicial e continuada, não apenas para os (as) professores (as), mas, também, na formação do (a) coordenador (a) pedagógico (a) que tem o papel de formador (a) do (a) docente na escola. Os processos formativos precisam acontecer de modo contínuo, levando em consideração a reflexão sobre teoria e prática.

Outra questão que nos chama atenção na coordenação pedagógica da rede municipal de ensino de Guanambi é a formação inicial dos (as) profissionais que exercem essa função, já que muitos não possuem a licenciatura em Pedagogia, como exigem a LDB 9.394/96 e a Lei 8.261, de 29 de maio de 2002 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Guanambi. Vale salientar que, no Art. 13 do referido plano, o “[...] coordenador pedagógico é constituído por profissional com habilitação em Pedagogia com pós-graduação específica em educação, devendo atuar nas Unidades Escolares e em nível de Sistema de Ensino, na Secretaria Municipal de Educação” (GUANAMBI, 2016, p.8).

De acordo com dados do CETEP, no ano de 2020, havia 17(dezessete) coordenadores (as) pedagógicos (as) atuando com a formação de professores (as), 05 (cinco) não tinham formação inicial em Pedagogia e atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental com outras licenciaturas: Arte, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática e Ciências Biológicas. Assim, acreditamos que a formação inicial desses (as) profissionais é um aspecto importante para se pensar na continuidade do processo formativo via formação continuada.

O termo formação continuada vem acompanhada de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos, destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Dessa maneira, a reflexão sobre teoria e prática perpassa pela articulação entre a formação inicial e continuada dos (as) profissionais de educação, de modo que as práticas formativas contínuas que acontecem no espaço escolar são mediadas pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a), cujo papel é “[...] propor estratégias formativas com seus professores para transformar as ações na escola, na perspectiva de encontrar um novo modo, mais enriquecedor, mais eficaz para realizar o que deve ser feito para que os alunos atinjam o conhecimento que lhes dará poder” (ALMEIDA, 2019, p.21).

Para a proposição de estratégias formativas junto aos (às) docentes, é preciso que os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) tenham uma formação ampla que lhes dê a possibilidade de discutir as questões educacionais a partir de uma visão holística de sociedade. Dentre essas discussões, a educação ambiental emerge como uma demanda a ser trabalhada na formação continuada com os (as) profissionais da coordenação pedagógica.

As experiências vivenciadas, durante o período de 2018 a 2020, como professora da disciplina Educação Ambiental, no curso de Pedagogia da UNEB Campus XII, demonstraram a necessidade de fortalecer o debate sobre a educação ambiental nos cursos de formação inicial de pedagogos (as) que poderão atuar na docência, gestão e coordenação pedagógica de escolas, e também em outros espaços não formais de educação. As discussões sobre educação ambiental no currículo do curso de Pedagogia ainda são incipientes e demandam reflexões mais aprofundadas que permitam aos sujeitos refletirem criticamente as relações sociais, políticas, econômicas, culturais que estão imbricadas na relação entre os seres humanos e a natureza.

Além disso, como professora da educação básica do município de Guanambi, percebo que a temática ambiental raramente é trabalhada nos momentos de formação com a coordenação pedagógica, e, quando se trabalha algo, é numa perspectiva específica de datas comemorativas, ou seja, não há formação continuada para o trabalho com a educação ambiental nas escolas de maneira crítica. Por isso, é necessário que os (as) coordenadores (as)

pedagógicos (as) tenham formação continuada nessa área para desenvolver práticas formativas em educação ambiental junto aos (às) docentes na escola.

Conforme o Art. 2º da Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 1). Assim, é fundamental que ela faça parte da proposta de formação continuada dos profissionais de educação, pois uma educação ambiental crítica, política, como afirma Reigota (2014), tem um papel preponderante na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade, de modo que possam atuar na realidade socioambiental, de maneira responsável e comprometida com o bem comum.

A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e o Art. 11 afirma que: “A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País” (BRASIL, 2012, p.3). o que demonstra a relevância da temática nos processos de formação contínua na escola. Essa resolução define ainda, em parágrafo único, que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, p.3).

De acordo com esses documentos e observações acerca da educação ambiental, percebemos que, no município de Guanambi/BA, discussões mais aprofundadas sobre as questões ambientais precisam ser concretizadas nas práticas formativas com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) e docentes, a fim de que a educação ambiental possa ser trabalhada de modo transversal no currículo perpassando por todas as áreas do conhecimento.

Os aspectos supracitados ficaram ainda mais evidentes quando participamos, em 2020, da formação para Reformulação Curricular do Município de Guanambi promovida pela Secretaria de Educação em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Dentre as discussões realizadas, durante a formação, não houve, em nenhum momento, a abordagem da educação ambiental como temática transversal.

As atuais políticas públicas educacionais que regulamentam a educação básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, tendem a um discurso

neoliberal da questão ambiental, uma vez que não discute criticamente a educação ambiental a partir dos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que já vinham sendo sinalizados a partir da década de 1990 com a participação ativa dos sujeitos sociais e a construção de políticas importantes para a concretização da educação ambiental, principalmente no currículo escolar. A PNEA, instituída em 1999, e as DCNEA, criadas em 2012, reafirmam isso e trazem elementos importantes para pensar a formação de cidadãos críticos preocupados com as questões socioambientais; entretanto, a BNCC parece desconsiderar a discussão presente nessas políticas.

Os trabalhos de Andrade e Piccinini (2017), Santinelo, Royer e Zanatta (2016), Wutzki e Tonso (2017), Carvalho e Frizzo (2018), Silva e Loureiro (2020) e Bittencour e Carmo (2021) questionam o espaço dedicado à educação ambiental nesse documento normativo, apontando um viés acrítico, mercadológico e reducionista das questões socioambientais, o que corrobora o silenciamento dessa temática tão importante a ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento. A partir dessas considerações, percebe-se que a ausência de uma perspectiva crítica da educação ambiental, na BNCC, dificulta reflexões mais aprofundadas acerca da sua abordagem na formação dos (as) profissionais de educação. Por isso, o debate dessas questões na escola é essencial para um fazer pedagógico comprometido com a realidade socioambiental.

De acordo com Carvalho (2004), na educação ambiental crítica, a formação acontece por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. “As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros”. (CARVALHO, 2004, p. 20). Desse modo, a reflexão crítica da realidade é fundamental para a sua transformação e, nesse sentido, dialoga com as ideias de Freire (1996) que nos revelam que estar no mundo é ser sujeito da história, é construir conhecimentos a partir da dialogicidade, é compreender que somos sujeitos capazes de transformar a realidade.

Assim, compreendemos que as discussões sobre educação ambiental de maneira crítica na formação continuada do (a) coordenador (a) pedagógico (a) é essencial para o desenvolvimento do seu trabalho formativo junto aos (às) docentes. Por isso, nos propomos a investigar a seguinte **questão de pesquisa-intervenção**: De que maneira a formação continuada em educação ambiental pode contribuir na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi/BA com a formação continuada de professores (as)?

A questão proposta possui duas dimensões: a dimensão da pesquisa sobre a educação ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) numa perspectiva crítica e a dimensão interventiva que constituiu o produto educacional dessa dissertação, que foi uma proposta de formação continuada em educação ambiental com coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi-BA. A partir das reflexões e análises suscitadas no curso de formação pelos sujeitos da pesquisa (coordenadores (as) pedagógicos (as) e pesquisadora), organizou-se um caderno pedagógico com discussões e práticas relevantes em educação ambiental.

Outrossim, acreditamos que esse produto, aliando formação e produção de material didático, poderá contribuir com a prática da coordenação pedagógica e com o trabalho de formação continuada junto aos (às) docentes da educação básica, a partir do momento que propicia a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico dos sujeitos, propondo coletivamente outros caminhos para pensar a educação ambiental na escola.

Frente a esse contexto de pesquisa e intervenção, tivemos como **objetivo geral:** analisar as contribuições da formação continuada em Educação Ambiental na prática de coordenadores pedagógicos (as) que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi/BA com a formação continuada de professores (as).

Especificamente, objetiva-se: discutir sobre a educação ambiental numa perspectiva crítica, a partir dos apontamentos da Política Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, explicitando o lugar que ela ocupa no currículo da educação básica e a sua relevância na formação dos sujeitos; desenvolver uma proposta de formação continuada em educação ambiental com coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi-BA e refletir sobre a importância dessa formação na prática da coordenação pedagógica do referido município.

Diante disso, adotamos, como perspectiva teórica nesta dissertação, a educação ambiental crítica, por entendermos a importância da formação política dos sujeitos e da relação que estes fazem com o mundo e com os outros. “Para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO, 2004, p. 19). Por isso, a nossa pesquisa e o produto educacional apresentam uma perspectiva crítica de formação em educação ambiental, posto que essa concepção permite aos sujeitos refletir criticamente a realidade e transformá-la.

O nosso papel no mundo como autores e autoras (as) não é apenas constatar os problemas socioambientais, mas intervir de maneira propositiva para que as mudanças

aconteçam. “No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77). É isso que vai constituindo as possibilidades de pensar práticas formativas em educação ambiental, a partir de outros olhares.

Desse modo, optamos metodologicamente pela pesquisa-ação, visto que esta envolve a participação ativa dos sujeitos no processo de investigação, possibilitando meios para a resolução dos problemas vivenciados na prática, de modo a refletir coletivamente e propor ações para a transformação da realidade apresentada, por meio de um processo de ação-reflexão-ação.

1.2 Situando o campo de estudos da pesquisa e do produto educacional

Para situar melhor o objeto de estudo, dividimos esta seção em dois momentos: primeiro fizemos um estado da arte sobre a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a), e, em seguida, buscamos algumas pesquisas e produtos educacionais relacionados à educação ambiental em programas de mestrados profissionais da área de ensino.

1.2.1 Estado da arte sobre a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a)

Para evidenciar a relevância do estudo sobre a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) e as questões referentes à formação continuada, realizamos um levantamento das pesquisas acadêmicas com o intuito de analisar o que já foi estudado sobre a temática, de modo que as reflexões suscitadas possam trazer contribuições para pensar a prática dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as). Assim, para a realização do estudo, as pesquisas foram feitas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo recorte temporal foi de 2015, ano em que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, até o ano de 2019.

Para a análise desses estudos, fizemos a leitura dos anais da ANPED e do EPEN relacionados à temática da coordenação pedagógica, bem como a leitura de resumos das pesquisas encontradas na CAPES sobre a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a).

No banco de dados da ANPED e do EPEN, analisamos 04 Grupos de Trabalhos (GTs), no período de 2015 a 2019, sendo eles: GT 04 - Didática, GT 08 - Formação de Professores, GT 09 - Trabalho e Educação e GT 12 - Currículo.

Com o levantamento das produções acadêmicas nesses GTs, selecionamos os trabalhos, com a temática voltada à coordenação pedagógica, que melhor dialogam com o nosso objeto de estudo. Das seis produções acadêmicas selecionadas no banco de dados da ANPED e do EPEN, 3 (três) trabalhos discutem a importância do coordenador pedagógico nos processos de formação continuada de professores e as outras 3 (três) pesquisas abordam sobre a formação continuada e a construção identitária do coordenador pedagógico. Os quadros 01 e 02 apresentam as pesquisas selecionadas.

Quadro 01- Banco de dados da ANPED

Ano	GT	Trabalho	Autor	Instituição
2015	08	O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico.	Andrea Jamil Paiva Mollica e Laurinda Ramalho de Almeida.	Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).
2015	08	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza.	Ozélia Horácio G. Assunção e Rafaela de Oliveira Falcão.	Universidade Federal do Ceará (UFC). Universidade de Fortaleza (UNIFOR).
2017	08	Coordenação pedagógica: ação permeada pela resistência docente.	Simone do Nascimento Nogueira.	Universidade Católica de Santos UNISANTOS.

Fonte: Dados das pesquisas.

Quadro 02- Banco de dados do EPEN

Ano	GT	Trabalho	Autor	Instituição
2016	08	O papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento de processos formativos na educação infantil.	Maria do Desterro M. da R. Nogueira Barros e Raimunda Alves Melo	Universidade Federal do Piauí (UFPI).
2018	08	A formação continuada no desenvolvimento profissional do professor-coordenador pedagógico: uma investigação em escolas públicas do município de Sobral-CE.	Liduína Maria Gomes	Universidade Estadual do Ceará (UECE).
2018	08	Coordenador Pedagógico: contribuição para sua formação.	Priscila de Giovani	Faculdades Metropolitanas Unidas (PUC-SP).

Fonte: Dados das pesquisas.

O texto de Mollica e Almeida (2015) é resultado de uma pesquisa de doutorado que consistiu em analisar as ações do coordenador pedagógico que poderiam auxiliar o professor especialista, iniciante, em sua inserção no ambiente escolar e no trabalho em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada através de entrevistas semiestruturadas com três professores iniciantes que lecionavam disciplinas específicas e dois coordenadores pedagógicos. Após análise dos dados, as autoras apontaram que é fundamental que haja um profissional na escola para articular e apoiar a inserção do professor iniciante no contexto escolar. Para isso, o coordenador pedagógico precisa do apoio de toda a comunidade escolar, além de uma formação inicial e continuada adequada.

Assunção e Falcão (2015) realizaram uma pesquisa-ação no município de Fortaleza, discutindo o papel do coordenador pedagógico, na formação de professores dos anos iniciais,

da educação básica. O estudo foi realizado com 60 coordenadores no período entre fevereiro de 2014 a fevereiro de 2015. Nesse espaço de tempo, ocorreram várias formações teórico-práticas, além de acompanhamento pedagógico às escolas. A pesquisa-ação concluiu que o coordenador pedagógico assume um papel fundamental no processo de formação continuada dos professores que se desenvolve no contexto da escola.

Já o trabalho de Nogueira (2017) buscou compreender como os coordenadores pedagógicos, de uma rede pública municipal do litoral paulista, constroem sua identidade profissional, tendo em vista as ações de resistência por parte dos docentes. A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com 22 coordenadores por meio de questionário exploratório, entrevista semiestruturada, depoimentos e análise documental. Os coordenadores pedagógicos tinham formação nas áreas de humanas, exatas, biológicas e também em pedagogia. Concluiu-se que a resistência é legítima e faz parte do trabalho pedagógico e da relação entre a coordenação e o trabalho docente. Para superar isso, são necessárias ações pedagógicas intencionais, não só por parte do coordenador, mas de toda a equipe escolar, visando a relações mais democráticas no desenvolvimento do trabalho coletivo na escola.

O estudo de Barros e Melo (2016) buscou compreender o papel dos coordenadores pedagógicos nos processos de formação desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil. A pesquisa de cunho qualitativo realizou-se através de questionários e contou com a participação de três coordenadores pedagógicos de três municípios piauienses: Buriti dos Montes, Castelo do Piauí e Juazeiro do Piauí. O trabalho apontou que o coordenador pedagógico desempenha um papel relevante, contribuindo com processos formativos que tanto enriquecem os saberes da docência, como também fortalecem uma prática mais democrática e participativa.

O trabalho de Gomes (2018) objetivou analisar o papel da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos professores coordenadores pedagógicos de uma escola do município de Sobral-CE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de estudo de caso, análise documental e pesquisa bibliográfica. Foram utilizadas, para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. O estudo concluiu que as quatro coordenadoras que participaram da pesquisa reconhecem a importância da formação continuada no seu processo formativo e de desenvolvimento profissional, conscientes de que apenas a formação inicial não dá conta de atender a demanda que o cargo de coordenador pedagógico exige.

A pesquisa de Giovani (2018) também dialoga com a questão da formação continuada, de modo que se propôs a investigar a importância da formação do coordenador pedagógico. O estudo se constituiu através de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental para levantar o histórico de formação do município de Santo André - SP. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e questionários com coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I e com o diretor do referido município. Os resultados apontaram que a formação continuada é essencial no desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico que atua na formação de professores.

A partir dessas considerações, podemos evidenciar que os trabalhos tanto da ANPED como do EPEN dialogam em relação às discussões sobre a prática do coordenador pedagógico, no processo de formação dos professores, além de apontar a necessidade da formação continuada do próprio coordenador, fundamental no seu desenvolvimento profissional e na construção da sua identidade.

Para a pesquisa, na base de dados da Capes, utilizamos o descritor “A prática do coordenador pedagógico”. Inicialmente, a quantidade de trabalhos encontrados foi enorme, mas quando colocamos o título entre aspas, delimitamos o ano e a área do conhecimento, esse quantitativo reduziu de maneira significativa. Das 05 (cinco) pesquisas selecionadas, 04 (quatro) trabalhos trazem questões referentes à atuação do coordenador pedagógico na escola, a importância da formação continuada desse profissional e o seu papel na formação de professores. Apenas 01(uma) pesquisa discute a formação inicial do coordenador pedagógico. Veja no quadro abaixo:

Quadro 03 - Banco de teses e Dissertações da CAPES

Ano	Trabalho	Autor	Instituição	Tipo de trabalho
2015	A prática do Coordenador Pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da Educação Integral e Integrada.	Antônia Flávia Moraes da Costa	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Dissertação

2016	A atuação da coordenação pedagógica em três escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas.	Eliamara Nascimento de Lima	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Dissertação
2016	Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.	Priscila Gabriele da Luz Kailer	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Dissertação
2017	Formação continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar.	Maria do Desterro M. da R. N. Barros	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Dissertação
2017	Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário.	Maria Arlete Leite Ribeiro Cabral	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Dissertação

Fonte: Dados das pesquisas.

O estudo de Costa (2015) teve como objeto a prática do coordenador pedagógico na escola de tempo integral em Teresina. A autora analisou a prática desse profissional na escola de tempo integral tendo em vista os desafios da educação neste contexto. A pesquisa evidenciou que o coordenador pedagógico das escolas de tempo integral é um gestor articulador e orientador do processo educativo. Porém, devido às múltiplas tarefas que exerce, incluindo às de ordem burocrática, vivencia conflitos em relação ao seu papel.

Lima (2016) também realizou, em sua pesquisa, a análise da prática do coordenador em escolas do Amazonas, abordando questões referentes à atuação desse profissional diante o que é posto nas legislações, bem como os desafios que envolvem o seu trabalho. Foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos, gestores e professores. Mediante os dados obtidos, elaborou-se um plano de ação educacional com o intuito de aperfeiçoar a prática do coordenador pedagógico diante do que é posto como atribuição desse profissional no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas.

Kailer (2016) trouxe, enquanto objeto, a formação inicial do coordenador pedagógico da Universidade Estadual de Ponta Grossa entre 2007 e 2010. O objetivo foi analisar os saberes da licenciatura em Pedagogia da referida universidade que estão presentes na prática do coordenador. Os resultados da pesquisa mostraram que o curso de pedagogia forma profissionais para exercer a docência, a pesquisa e a gestão, e essas áreas de atuação, apesar de serem correlatas, possuem especificidades. A formação no contexto pesquisado é mais voltada à docência, o que acaba por secundarizar os saberes necessários à prática do coordenador pedagógico.

Barros (2017) buscou investigar, em sua dissertação, as contribuições da formação continuada para a prática do coordenador pedagógico na escola, uma vez que é necessário a esse profissional ter uma boa formação para desenvolver um trabalho de qualidade no contexto escolar. A autora concluiu que os cursos de formação continuada contribuem com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico articulado e integrador dos processos educativos.

O texto de Cabral (2017) abordou sobre a prática do coordenador pedagógico e a formação de professores na escola. A autora quis compreender quais atividades e demandas são prioritárias e negligenciadas no trabalho da coordenação. Os resultados da pesquisa apontaram potencialidades em relação ao papel que os coordenadores pedagógicos exercem na escola; porém, apresentou fragilidades em relação à sobrecarga e desvios de função desse profissional.

Mediante as pesquisas da CAPES, verificamos que a prática do coordenador pedagógico é permeada por desafios em relação ao papel desse profissional, à multiplicidade de funções que exercem no contexto escolar e limitam o trabalho pedagógico. Por isso, é essencial que os coordenadores pedagógicos tenham uma formação inicial e continuada capaz de subsidiar a sua atuação na escola com todas as demandas do cotidiano.

Diante das pesquisas apresentadas sobre o coordenador pedagógico, compreende-se que as tais dialogam com o objeto de estudo e trazem elementos importantes para se pensar a prática desse profissional. No entanto, é possível evidenciar a necessidade de aprofundar os estudos sobre a coordenação pedagógica, uma vez que ainda há poucas discussões acerca da proposta de pesquisa-ação que se pretende desenvolver no processo de formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Essa perspectiva firma-se na ideia de que esses profissionais possam contribuir teórico e metodologicamente para a execução do seu trabalho de formação, junto os docentes da educação básica.

Através das produções acadêmicas analisadas, percebemos que o profissional que assume a coordenação pedagógica precisa pensar em sua formação continuada, ou seja, é necessário ter uma formação específica que lhe dê subsídios para atender as diversas demandas em relação à prática do coordenador pedagógico.

Mediante a esse estudo do tipo estado da arte, percebemos que a prática do coordenador pedagógico ainda é pouco discutida, e a quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos, nos últimos anos demonstra essa realidade. E quando se fala em pesquisas que abordam a pesquisa-ação, enquanto possibilidade de formação continuada, esse quantitativo é ainda mais reduzido. Das pesquisas analisadas, apenas o trabalho de Assunção e Falcão (2015) traz o contexto da pesquisa-ação no processo formativo de coordenadores.

Por tudo isso, é necessário realizar novas pesquisas sobre o tema em estudo; afinal, o coordenador é um profissional cuja função é fundamental na organização do trabalho pedagógico na escola, no processo de formação continuada dos professores e na garantia de uma educação de qualidade nas escolas.

1.2.2 O campo da formação em educação ambiental na escola: recortes de pesquisas e produtos educacionais em Programas de Mestrados Profissionais na área de Ensino.

O levantamento das produções acadêmicas sobre a prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) apontou a formação continuada como elemento fundamental no trabalho

pedagógico formativo da coordenação junto aos docentes. Para aprofundar essas discussões, levando em consideração a demanda formativa em educação ambiental, elencada pelos próprios (as) coordenadores (as) pedagógicos (as), por meio de um questionário online, aplicado via google formulário, durante os meses de abril e maio de 2021, fizemos outro levantamento de pesquisas e produtos educacionais em alguns Programas de Mestrados Profissionais na área de Ensino, relacionados à formação em educação ambiental. Isso porque a nossa pesquisa vincula-se a um Programa de Mestrado Profissional na área de Ensino, que exige uma dissertação e um produto educacional.

Entendemos ser relevante apresentar brevemente as pesquisas e produtos educacionais selecionados, de acordo à temática sobre formação em educação ambiental. O levantamento dessas produções foi feito em três Programas de Mestrados Profissionais, sendo eles: Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB), que agrega nove universidades (UFPR, UEM, USP, UnB, UFPE, UFS, UEFS, UFAM, UFPA), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC), da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), da Universidade Estadual de Roraima (UERR).

É possível ver as pesquisas e os produtos educacionais no quadro abaixo:

Quadro 04 – Banco de dados de Mestrados Profissionais em Ensino.

Ano	Título da dissertação	Autor (a)/ Universidade	Questão de pesquisa-intervenção	Objetivo Geral	Produto Educacional (PE)
2019	O ensino da educação ambiental na educação infantil e ensino fundamental I: um olhar dos professores sob a luz da	Antônio Gonçalves Nunes Neto Universidade Federal do Paraná-UFPR.	Como os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I estabelecem as suas práticas pedagógicas sobre as temáticas	Analisar como os professores abordam em suas práticas pedagógicas a Educação Ambiental sob a luz da Lei Federal 9.795/99 na	Formação Continuada dos professores envolvidos no estudo utilizando a Roda de Conversa e o Varal Ecológico como metodologias

	lei federal 9.795/99.		relacionadas à Educação Ambiental com base na Lei Federal 9.795/99, que consolidou a Política Pública de Educação Ambiental no Brasil?	Educação Infantil e Ensino Fundamental I.	para apresentar a Lei Federal 9795/99 no contexto escolar.
2018	A educação ambiental na formação do professor pedagogo e a práxis com foco no contexto local.	Adevane da Silva Pinto Universidade Estadual de Goiás - UEG.	Como a EA é contemplada nos cursos de formação do professor pedagogo e a visão desse profissional quanto à relevância do tema?	Investigar a formação e a prática do professor pedagogo em Educação Ambiental e propor mecanismos que possam contribuir para minimizar suas fragilidades e desafios, de forma contextualizada com a problemática local.	Curso de formação continuada de professores para EA, com base na contextualização para a construção coletiva do conhecimento.

2015	Análise da percepção ambiental dos professores das escolas estaduais na sede do município de Rorainópolis/RR.	Antônia Valdirene Rabelo Costa Universidade Estadual de Roraima-UERR.	Como as práticas pedagógicas dos professores se diferenciam tanto umas das outras, sendo que eles teoricamente desempenham as mesmas funções? Quais as dimensões dadas a EA nas práticas pedagógicas dos professores? Como são vistas e tratadas às questões ambientais? O que dificulta, na percepção do professor, a sua atuação enquanto mediador da EA?	Analisar a percepção ambiental dos professores responsáveis pela Educação Ambiental (EA) nas escolas da sede do município de Rorainópolis/RR, e compreender de que forma essa percepção influencia na prática pedagógica escolar.	Cartilha Interativa: Educação Ambiental do município de Rorainópolis - Roraima.
------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados das pesquisas.

Neto (2019), ao pesquisar o ensino da educação ambiental na educação infantil e ensino fundamental I: um olhar dos professores sob a luz da lei federal 9.795/99, ponderou ser necessário repensar a formação continuada dos (as) professores (as) sobre as questões ambientais. A pesquisa-ação proposta pelo autor teve como produto educacional a formação continuada dos professores participantes da pesquisa, utilizando os procedimentos metodológicos: Roda de Conversa e Varal Ecológico para discutir a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (1999), na escola.

Pinto (2018) também trouxe, em sua pesquisa, a preocupação com a educação ambiental na formação do professor pedagogo e ao longo da sua atuação no contexto da escola. Por isso, propôs, como produto educacional principal, um curso de formação continuada de professores para educação ambiental, com base na contextualização da realidade local e da construção de conhecimentos para o trabalho com as questões ambientais no espaço escolar. Desse modo, a autora concluiu que a formação continuada dos professores em educação ambiental teve um papel significativo na prática destes, bem como no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Já o estudo de Costa (2015) procurou analisar a percepção ambiental dos professores das escolas estaduais na sede do município de Rorainópolis/RR. Os resultados dessa análise demonstraram que os profissionais de educação envolvidos na pesquisa ainda têm visões ecocêntricas e antropocêntricas a respeito da educação ambiental e do conceito de meio ambiente. Nesse sentido, a autora propôs como produto educacional uma cartilha interativa com discussões sobre os conceitos de educação ambiental e meio ambiente, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o trabalho dessas temáticas na escola.

Diante dessas produções acadêmicas, compreendemos que o nosso objeto de estudo, “Formação continuada em educação ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as)”, dialoga com as proposições apresentadas, principalmente nas pesquisas de Neto (2019) e Pinto (2018), que trazem essa preocupação com a formação continuada de professores para o trabalho com a educação ambiental. Nosso estudo também se aproxima um pouco do trabalho de Costa (2015), no que se refere à sistematização de conceitos e sugestões de práticas sobre a educação ambiental, uma vez que o produto educacional alia o curso de formação e o caderno pedagógico produzido a partir das discussões durante o processo formativo dos sujeitos.

Entendemos que esse diálogo com as produções existentes é importante para delinear melhor o nosso estudo, como também para apresentar novos elementos à

discussão sobre a formação continuada em educação ambiental. Por isso, o nosso trabalho de pesquisa-intervenção, para além da formação continuada dos (as) docentes, tem como proposição o desenvolvimento de processos formativos com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as), pois compreendemos que esses (as) profissionais necessitam de formação continuada para desenvolver o trabalho pedagógico junto aos (às) professores (as).

Diante o exposto, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa e do produto educacional. No segundo capítulo, discutimos sobre alguns apontamentos da educação ambiental numa perspectiva crítica, na formação dos sujeitos. E, no terceiro capítulo, refletimos/analizamos a importância da formação em educação ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi, a partir da produção e análise dos dados da pesquisa e do produto educacional.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NA PESQUISA E NA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos as bases teórico-metodológicas que embasam este estudo, as quais são fundamentadas nos princípios da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2002) e Triviños (2013), na metodologia da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) e, especificamente, nos aspectos relacionados à pesquisa-ação na prática de formação, de acordo com Franco (2005) e Franco e Lisita (2014). Para a análise dos dados, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), Amado; Costa e Crusoé (2014), Crusoé (2014) e Franco (2005).

Inicialmente, optamos por delinear a abordagem qualitativa e os aspectos metodológicos da pesquisa-ação. Em seguida, apresentamos alguns apontamentos iniciais do contexto de estudo, em consonância com a proposta do produto educacional, que consiste em um curso de formação continuada em educação ambiental com coordenadoras pedagógicas² da educação pública municipal de Guanambi/BA e organização de caderno pedagógico, fruto das discussões teórico-práticas sobre a educação ambiental numa perspectiva crítica. Elencamos também a análise de conteúdo como possibilidade metodológica na pesquisa-ação desenvolvida.

2.1 Os princípios da pesquisa qualitativa

Para analisar as contribuições da formação continuada em Educação Ambiental na prática de coordenadores pedagógicos (as) que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi/BA com a formação continuada de professores (as), realizamos uma pesquisa qualitativa. Tal abordagem “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita uma maior compreensão da realidade permitindo interpretar os fenômenos e a atribuição qualitativa de seus significados.

² Em alguns momentos do texto utilizaremos coordenadoras pedagógicas por se tratar das 14 participantes que responderam ao questionário inicial de pesquisa.

Desse modo, o (a) pesquisador (a) participa da realidade, atribuindo sentidos à investigação, de modo a intervir no contexto social. Não há possibilidade de haver separação entre o (a) pesquisador (a) e o objeto de estudo, visto que a construção do conhecimento não acontece de forma neutra. Na investigação qualitativa, a pesquisa vem carregada de significados, aspirações e interpretações que implicam as escolhas do (a) pesquisador (a) e o conhecimento produzido num determinado contexto.

É nesse sentido que Bogdan e Biklen (1994) trazem cinco características da investigação qualitativa que nos ajudam a reforçar as escolhas para a realização da pesquisa sobre a prática dos (as) coordenadores (as) e a formação continuada de professores (as). A primeira característica da pesquisa qualitativa perpassa pela ideia de que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47).

Assim, o pesquisador faz a análise dos dados provenientes do seu contato direto com o objeto de estudo, além disso, sua compreensão acerca das informações coletadas e o contexto em que são produzidas essas informações são elementos importantes na produção do conhecimento. Nesse contexto, o meio é pensado “[...] como uma realidade bem mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infraestrutura, e uma superestrutura. Ambas as realidades, dialeticamente relacionam-se e influenciam-se [...]” (TRIVIÑOS, 2013, p. 128), transformando-se ao longo do tempo. Por isso, o (a) pesquisador (a) tem um papel importante na compreensão dessas realidades sociais.

A segunda característica dos estudos qualitativos aborda que “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). A pesquisa qualitativa preocupa-se com a riqueza de detalhes, com os significados da pesquisa para os sujeitos envolvidos, busca explicar as causas da existência do fenômeno, sua origem, suas relações, suas mudanças e o impacto disso na vida das pessoas (TRIVIÑOS, 2013). É, portanto, a compreensão de um determinado fenômeno num contexto social.

A terceira característica da pesquisa qualitativa é que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Desse modo, há uma grande preocupação em compreender os fenômenos para além do que é visível, observável; por isso, Nunes (2010) versa sobre a preocupação dos estudos qualitativos em entender como os sujeitos constroem os sentidos sobre as coisas, fatos, palavras e acontecimentos partindo do seu contexto social. Essa é uma

característica importante em nossa pesquisa, pois a proposta de formação continuada com os coordenadores pedagógicos vai além da obtenção de um produto, ao contrário, prioriza o processo formativo e a compreensão dos sujeitos sobre esse processo.

A quarta característica da investigação qualitativa apresentada por Bogdan e Biklen (1994) retrata que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Isso significa que o objetivo da investigação não é coletar dados pra provar hipóteses pré-estabelecidas, a preocupação consiste em construir interpretações acerca do objeto de pesquisa no decorrer do processo em que as informações vão sendo produzidas e analisadas, ou seja, na abordagem qualitativa, a interpretação e análise dos dados parte do fenômeno social.

Por fim, a quinta característica ressalta que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Assim, os estudos qualitativos apresentam interesse em entender a opinião dos sujeitos, seus modos de compreensão e os significados que estes atribuem ao contexto social em que vivem. Essa característica é extremamente relevante para o estudo do nosso objeto, pois compreendemos que o entendimento e o “significado” da formação continuada para os coordenadores pedagógicos influenciam diretamente suas práticas de formação junto aos professores.

Nesse sentido, este estudo de cunho qualitativo ancora-se nos princípios da metodologia da pesquisa-ação.

2.2 A metodologia da pesquisa-ação

Face ao contexto de mudanças em relação à formação dos profissionais de educação e as reflexões sobre a prática pedagógica como objeto de estudo, a pesquisa-ação vem se configurando como uma metodologia relevante para a compreensão dessas questões. Para Thiollent (2011); Picheth, Cassandre e Thiollent (2016), a metodologia da pesquisa-ação tem por objetivo possibilitar a todos os sujeitos da pesquisa (pesquisadores e participantes) os meios para a resolução dos problemas que vivenciam na prática, com base em uma ação transformadora. Essa metodologia propicia uma maior participação dos sujeitos da pesquisa na busca de soluções dos problemas, o que se diferencia de outras pesquisas convencionais centradas na “neutralidade” do pesquisador em relação ao objeto de estudo.

A pesquisa-ação parte da realidade social dos sujeitos e busca a transformação da prática. Ela é definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Conforme sua definição, a metodologia da pesquisa-ação pressupõe a participação dos sujeitos como elemento fundamental no processo de investigação. É importante que os pesquisadores e os participantes planejem ações de intervenção para que haja mudanças na situação investigada. E isso perpassa pelo modo como se constroem os conhecimentos, pois “[...] uma concepção de conhecimento social e historicamente construído numa relação dialógica entre a teoria (a reflexibilidade) e a prática (a realidade vivida)” (AMADO; CARDOSO, 2014, p. 190) propicia a produção de saberes através de um constante processo de reflexão sobre a ação.

A partir disso, Thiollent (2011) destaca os principais aspectos da pesquisa-ação vista como estratégia metodológica da pesquisa social.

i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Os aspectos apresentados reafirmam nossas escolhas metodológicas e demonstram a relevância da pesquisa-ação como um processo dialógico de produção de saberes, reflexão e transformação da prática através da intencionalidade dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa. Ao pensar no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi, entendemos que a metodologia da pesquisa-ação nos ajuda a compreender melhor a prática desses (as) profissionais. Para Franco (2005), pesquisa e ação podem e devem andar juntas quando se almeja transformar a prática; porém, o sentido, a direção e a intencionalidade dessa transformação dependem da abordagem dada à pesquisa-ação.

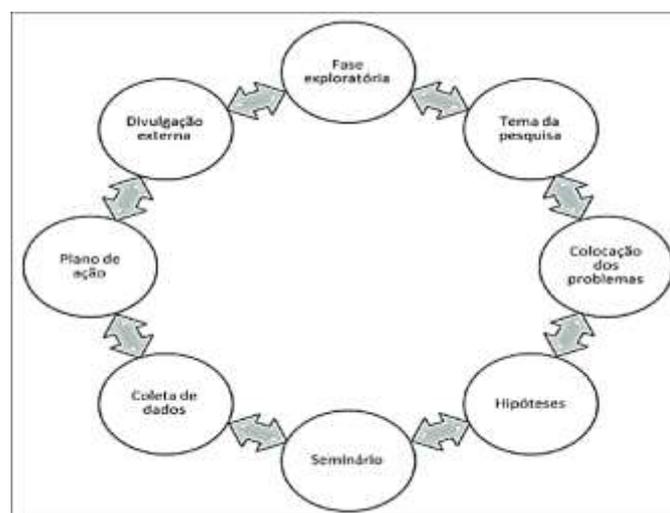
No nosso caso, entendemos que a pesquisa-ação crítica condiz melhor com o objeto de estudo. De acordo com Franco (2005), se a transformação da prática é percebida como necessária a partir da reflexão crítica coletiva, a pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade.

Nesse sentido, acreditamos que a reflexão crítica com os (as) coordenadores (as) sobre a formação continuada concede-nos subsídios para contemplação de elementos capazes de transformar a prática.

Destarte, “a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (FRANCO, 2005, p. 486). Por isso, é necessário ouvir os sujeitos, deixar que expressem suas concepções de mundo, não apenas para que o pesquisador registre e interprete as informações colhidas durante a pesquisa, mas para que essas vozes façam parte de todo o processo de investigação. Nesse caso, as situações relevantes a serem investigadas emergem da própria pesquisa-ação. “Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (FRANCO, 2005, p. 486).

Para tanto, é importante ressaltar o caráter flexível da pesquisa-ação de acordo com a dinâmica do grupo a ser pesquisado. Segundo Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa-ação não segue uma ordem rígida de fases. O autor apresenta alguns elementos que compõem as fases da pesquisa, mas aborda que estes são passíveis de mudanças de acordo à realidade da situação investigada. Apresentamos a seguir, as fases da pesquisa-ação detalhada na figura 01.

Figura 1. Fases da metodologia da pesquisa-ação.



Fonte: Elaborado por Picheth; Cassandre e Thiollent (2016), com base em Thiollent, M. (2011). Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez.

A primeira é a fase exploratória; segundo Thiollent (2011), ela consiste em desvendar o campo de pesquisa, realizar um primeiro levantamento ou diagnóstico da situação, dos problemas a serem resolvidos e das possíveis ações. Após o levantamento das informações iniciais, os sujeitos da pesquisa estabelecem os objetivos principais para responder os problemas identificados e as ações que serão realizadas no processo de investigação.

A segunda é a fase da delimitação do tema da pesquisa. “Esta consiste na delimitação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados, sendo definidos de modo simples e sem ambiguidades e a partir de um processo de discussão com os participantes” (PICHETH; CASSANDRE E THIOLENT, 2016, p. 7). Assim, torna-se fundamental refletir sobre os problemas advindos da prática, mas sem perder de vista a articulação entre campo teórico e prático. Considera-se, portanto, essencial que haja essa articulação para que a prática seja transformadora.

A terceira fase refere-se à formulação do problema. Esse momento, conforme Thiollent (2011), consiste em análise e demarcação da situação inicial, esboço da situação final, identificação dos problemas a serem resolvidos, planejamento das ações correspondentes e desenvolvimento e avaliação das ações.

Na quarta fase da pesquisa-ação aparecem as hipóteses. Elas se configuram por meio de suposições elaboradas pelo pesquisador acerca de possíveis soluções para resolução do problema identificado na investigação. A partir da teoria, as hipóteses são geradas visando orientar os rumos da pesquisa em relação aos problemas identificados, mas não são definidas de forma rígida como em outras pesquisas tradicionais. “Com os resultados da pesquisa, essas diretrizes podem ser alteradas, abandonadas ou substituídas” (PICHETH; CASSANDRE E THIOLENT, 2016, p. 7). Esse processo mais dialético, aberto a participação dos sujeitos é um elemento importante na pesquisa-ação.

A quinta fase é a técnica do seminário. Thiollent (2011) aponta essa técnica como responsável pela constituição de grupos que irão conduzir a investigação e o processo da pesquisa em si. O grupo será constituído por pesquisadores e participantes implicados no problema. O seminário objetiva analisar, discutir e tomar decisões acerca da pesquisa, assim, trata-se da organização das informações com as devidas interpretações do objeto em estudo. A partir dessas informações, o seminário produz o material de natureza teórica e prática que será utilizado na investigação.

A sexta fase trata-se da coleta de dados. É realizada pelos sujeitos implicados no problema (pesquisadores e participantes) que foram constituídos a partir da técnica do seminário. Para dar andamento ao processo de investigação, podem ser utilizadas: a entrevista coletiva ou individual de modo aprofundado, questionários, observação participante, diários de campo, entre outras técnicas (THIOLLENT, 2011).

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação concretiza-se por meio de ações planejadas, por isso, a sétima fase é o plano de ação. A elaboração do referido plano perpassa pela compreensão de quem são os sujeitos da pesquisa, quais ações devem ser priorizadas, quais os objetivos da ação e os critérios de sua avaliação. Esses aspectos são importantes para a transformação da prática.

Por fim, a última fase é a divulgação externa que consiste em dar um retorno dos resultados da investigação aos sujeitos da pesquisa. De acordo com Thiollent (2011), esta fase é a síntese de todas as informações coletadas durante a pesquisa, a fim de que esse retorno às pessoas implicadas com o objeto possa promover uma visão de conjunto e, conseqüentemente, possam refletir sobre a prática.

Diante do exposto sobre a metodologia da pesquisa-ação, compreendemos ser pertinente especificar a proposta de formação continuada em educação ambiental com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi/BA.

2.3 O produto educacional a partir da pesquisa-ação: a formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas

A proposta de formação continuada em educação Ambiental com os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) da rede municipal de ensino de Guanambi-BA emerge de um processo de ação-reflexão-ação da prática pedagógica, em que há uma implicação da pesquisadora na ação que constitui um movimento dialógico de repensar/transformar a prática a partir da formação. Vale ressaltar que “[...] a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2012, p. 82). Nesse sentido, a formação continuada pode contribuir com a prática da coordenação pedagógica, a partir do momento que propicia a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico dos sujeitos.

Desse modo, pesquisa e ação, ação e pesquisa devem caminhar juntas no processo formativo e na reflexão sobre a prática.

A referência à pesquisa-ação como instrumento pedagógico quer sinalizar a concepção que damos à ação pedagógica como prática social destinada à formação de indivíduos inseridos na práxis social, conscientes de seu papel na construção da realidade, entendido como domínio da natureza e como exercício da liberdade, concomitantemente. Essa tarefa da pedagogia exige um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva, pela qual os indivíduos tomarão consciência de que são possíveis e necessários, a cada um, a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa eminentemente política, social e emancipatória (FRANCO; LISITA, 2014, p. 42).

Assim, compreendemos que a transformação da prática perpassa pela ação-reflexão-ação, mediada pela intencionalidade da ação pedagógica dos sujeitos. De acordo com Saviani (2012), a prática social constitui-se o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Portanto, prescinde em ação comprometida com a transformação da sociedade. “Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 237-238). Isso nos leva a entender que a articulação entre teoria e prática na pesquisa-ação pressupõe um trabalho de flexibilidade e criticidade dos sujeitos em relação ao fazer pedagógico.

Mediante a essas considerações, desenvolvemos a formação continuada em educação ambiental com coordenadoras pedagógicas da rede municipal de Guanambi. O processo dessa formação foi baseado nas fases da pesquisa-ação, as quais foram divididas em três momentos:

O primeiro momento da pesquisa consistiu na exploração/levantamento dos principais problemas, dificuldades em relação à formação continuada dos sujeitos implicados no estudo. Para isso, inicialmente foi enviado um questionário online via Google Formulário, no grupo de WhatsApp³ dos (as) profissionais da coordenação pedagógica que atuavam diretamente com a formação continuada de professores (as) da rede municipal de Guanambi, no primeiro semestre do ano de 2021. Havia, durante esse período, um número aproximado de 23 (vinte e três) profissionais de coordenação, sendo apenas 01 (um) homem. Desse total, 14 (quatorze)

³É importante demarcar que uma das coordenadoras efetivas não teve acesso ao questionário online, ela não estava no grupo de WhatsApp e também, pelo contato disponibilizado não foi possível informá-la sobre a pesquisa.

coordenadoras pedagógicas⁴ responderam ao questionário entre os meses de abril e maio do corrente ano.

Antes de adentrarmos a discussão desses dados, compreendemos ser necessário apresentar o contexto de atuação da coordenação pedagógica no que se refere à formação continuada de professores (as) da rede municipal de ensino de Guanambi/BA, no período de fevereiro a maio de 2021. Demarcamos esse período, em virtude da rotatividade de coordenadores (as) pedagógicos (as) na rede municipal de Guanambi. Houve mudança de gestão em 2021 e, conseqüentemente, alterações no quadro pedagógico. No início do corrente ano, a Secretaria Municipal de Educação ainda cumpria o restante da carga horária do ano letivo de 2020, por isso, manteve a coordenação pedagógica anterior e nomeou/contratou outros (as) profissionais para essa área. Nesse período, de fevereiro a maio de 2021, houve mudança de secretário; então, os (as) coordenadores (as) contratados (as) que não faziam parte da rede municipal foram exonerados (as) antes do término do ano letivo de 2020, alguns nem haviam começado, de fato, o trabalho de formação. De tal modo, permaneceram as profissionais efetivas para a função de docente, mas isso não durou muito tempo, pois, em 11 de junho de 2021, foi publicada, no Diário Oficial do município, a Portaria nº 31, retornando os (as) servidores (as) para exercer suas funções nas instituições de ensino de origem. Inclusive, uma das coordenadoras efetivas que estava atuando no CETEP, há muitos anos, com a formação retornou para a escola de lotação. É importante situar que, das 14⁵ (quatorze) coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário no período descrito anteriormente, apenas 04 (quatro) delas permaneceram na coordenação pedagógica, 03 (três) delas são efetivas e, portanto, continuarão atuando no cargo, e 01 (uma) é professora efetiva que atuou até a data de 31 de dezembro de 2021. É importante ressaltar que o ano letivo de 2020 foi finalizado no dia 28 de maio de 2021, devido ao atraso para iniciar as atividades remotas no município.

Em virtude da Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde, decorrente da infecção humana

⁴ Os critérios para a participação no curso de formação continuada em educação ambiental foram definidos de acordo com o número de participantes que responderam ao questionário, além do período de atuação correspondente ao primeiro semestre de 2021.

⁵ Vale destacar que as 14 coordenadoras que responderam ao questionário online foram convidadas para participar do curso de formação continuada em educação ambiental, independente se estão ou não atuando na rede, no cargo de coordenação pedagógica, no período do curso.

pelo novo Coronavírus (COVID-19)⁶, o município de Guanambi, por meio do Decreto nº 703 de 17 de março de 2020, suspendeu as atividades escolares, bem como os cursos de capacitação na rede pública e privada, nos ensinos fundamental, médio e universitário, pelo prazo de 15 (quinze) dias, contados a partir do dia 18 de março do corrente ano. Sendo que, até o final do ano de 2021, as aulas presenciais na rede pública municipal de ensino de Guanambi não haviam retornado totalmente. Essa realidade se deu devido aos riscos de propagação da COVID-19 entre os membros da comunidade escolar, como também mediante o discurso negacionista da ciência, protagonizado pelo governo federal, 70que retardou a disponibilização das vacinas à população, além de outras questões, a exemplo da falta de investimento na infraestrutura das escolas, a precarização da educação pública e a desvalorização dos (as) profissionais de educação.

Nesse sentido, a educação da rede pública municipal de Guanambi tem enfrentado muitos desafios. No referido contexto de pandemia, os (as) profissionais de educação tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, já que as aulas presenciais, devido às medidas sanitárias de prevenção à COVID-19, precisaram ser substituídas pelo ensino remoto. Essa realidade mostrava-se extremamente complexa, já que o corpo docente não estava preparado para ministrar aulas online, gravar vídeoaulas, lidar com plataformas, aplicativos, entre outros; sem falar na dificuldade dos (as) estudantes para o acesso às aulas não presenciais, posto que muitos não possuíam aparelhos eletrônicos e nem dispunham de internet para participarem das atividades remotas. Os investimentos em educação, por parte do poder público, foram incipientes, não houve disponibilização de internet e tampouco compra de equipamentos tecnológicos para sanar as dificuldades de estudantes, professores (as) e gestão escolar. Desse modo, os (as) profissionais de educação acabaram utilizando seus próprios recursos tecnológicos (celulares, computadores, internet, energia) para fazer educação pública e tentar amenizar os impactos dessa pandemia no processo de ensino-aprendizagem dos (as) discentes.

⁶ A pandemia de COVID-19 é causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), que surgiu na China, ao final do ano de 2019 e se espalhou pelos demais continentes, causando morte, caos e sofrimento a milhões de pessoas. No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 e de lá pra cá vem ceifando a vida de milhares de pessoas. De acordo com reportagem do site CNN Brasil, publicada no dia 01/11/2021, o número de pessoas que morreram de Covid-19 em todo o mundo já ultrapassou 5 milhões. Conforme os dados do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS), o Brasil, até o dia 15/01/2022, já totalizavam 620.971 vítimas da doença desde o início da pandemia

Essa desvalorização do magistério, escancarada com o cenário pandêmico, a negação de direitos e a falta de investimento em formação continuada evidenciam que o trabalho da coordenação pedagógica e do corpo docente vem sendo constantemente desvalorizado. A pesquisa de Oliveira (2019) já apontava, mesmo antes da pandemia, a intensificação e precarização das condições de trabalho dos (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) do Território de Identidade Sertão Produtivo; ademais, falta uma política de formação continuada consistente que dê subsídios aos (às) profissionais do magistério (docentes, coordenadores (as) pedagógicos (as) e gestores (as) escolares), para lidar com os desafios inerentes à realidade escolar. Observe os dados dos quadros abaixo:

Quadro 05 - Coordenadoras Pedagógicas (CP) que estavam atuando com a formação continuada de professores (as) na Rede Municipal de Ensino de Guanambi/BA no primeiro semestre de 2021.

CP	Idade	Gênero	Tempo de atuação	Vínculo de trabalho	Carga horária	Local em que atua	Formação Inicial e Formação continuada.
CP1	32	F	Menos de 1 ano	Outra situação	40 h	CETEP/ Escolas	Pedagogia/ Especialização
CP2	31	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Pedagogia/ Mestrado
CP3	47	F	16 a 20 anos	Professora efetiva	40h	CETEP	Pedagogia/ Mestrado
CP4	45	F	Mais de 20 anos	C.P. efetiva	20h	Escolas	Pedagogia/ Mestrado
CP5	34	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Língua Portuguesa/ Mestrado
CP6	51	F	Mais de 20 anos	C.P. efetiva	20h	CETEP	Pedagogia/ Matemática Especialização
CP7	44	F	16 a 20 anos	C.P. efetiva	20h	CETEP	Pedagogia/ Mestrado
CP8	33	F	Menos	Professora	20h	CETEP	Pedagogia/

			de 1 ano	efetiva			História Mestrado
CP9	38	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Arte/Pedagogia Especialização
CP10	31	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Língua Inglesa/ Especialização
CP11	28	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Pedagogia/ Mestrado
CP12	36	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Pedagogia/ Especialização
CP13	32	F	Menos de 1 ano	Professora efetiva	20h	CETEP	Pedagogia/ Especialização
CP14	33	F	Menos de 1 ano	Contratada	20h	CETEP	Pedagogia/ Mestrado

Fonte: Dados da pesquisa com base nas respostas ao questionário online aplicado via Google Formulário entre os meses de abril e maio de 2021.

De acordo com esses dados, observamos que a coordenação pedagógica atuante com a formação continuada de professores (as) do referido município, no período elencado, era composta por 14 mulheres, em que 71,4% delas estavam atuando a menos de 01(um) ano na coordenação, o que indica a presença feminina marcante no magistério, principalmente, na educação básica. A porcentagem do tempo de atuação é um dado preocupante, pois demonstra a precarização do trabalho da coordenação pedagógica, que acarreta consequências no desenvolvimento da formação continuada de professores (as) e no próprio investimento em sua carreira profissional.

Outro dado que nos chama atenção é o vínculo de trabalho dessas profissionais. Das respondentes, apenas 21,42 % são concursadas para a função, valendo lembrar que, em toda rede municipal, apenas 01 (uma) coordenadora pedagógica efetiva não respondeu ao questionário. A maioria delas, 64,28%, segundo informações do quadro 05, que exerce a função de coordenação, fizeram concurso para atuar na docência e, posteriormente, foram nomeadas ou indicadas pelos pares para assumir esse cargo, o que pode sugerir uma aproximação maior com as questões atinentes à docência. As que são contratadas ou em outra situação somam 14,28%.

A partir disso, inferimos a ausência de condições de trabalho e valorização da carreira do (a) coordenador (a) pedagógico (a) no município de Guanambi. Sendo uma rede que possui 34 unidades escolares, seria necessário um número maior de profissionais efetivos para exercer a função e contribuir com o processo de formação continuada dos (as) docentes. As professoras que estão na condição de coordenadoras pedagógicas e as contratadas podem contribuir com esse processo formativo, pois, ao observar o quadro 05, a maioria, 85,7% tem a formação inicial em pedagogia e 57,1 % tem mestrado, mas não podemos desconsiderar que fatores como as condições de trabalho precarizadas, a falta de incentivo e investimento em formação continuada como um processo contínuo de repensar a prática pedagógica, dentre outros aspectos, incidem sobre a precarização não só da carreira do (a) coordenador (a) pedagógico/a, mas também na carreira docente.

Outro fator explícito de precarização é a carga horária observada, visto que a maioria das profissionais, 85,7%, só tem 20 horas na coordenação municipal, o que permite a reflexão sobre o tempo do qual essas coordenadoras dispõem para pensar a formação continuada, além de outras atividades que lhe são atribuídas, seja no contexto das escolas ou do próprio CETEP. Qual o tempo dedicado à sua própria formação? O município se preocupa em oferecer formação continuada para a coordenação pedagógica, dando-lhe condições para exercer seu papel articulador, formador e transformador, como escreve Placco, Souza e Almeida (2011)?

São questões para refletir, conforme dados abaixo:

Quadro 06 – Respostas das coordenadoras pedagógicas (CP) sobre a formação continuada oferecida na rede municipal de Guanambi.

CP	O município oferece alguma formação continuada para o/a coordenador/a pedagógico/a? Especifique?
CP1	Ainda não participei de formação pelo município, fui inserida na equipe de coordenação recentemente.
CP2	Nesse ano de 2020, ano que comecei a trabalhar com a Coordenação, as formações que participei, oferecidas pela Rede Municipal de Guanambi, foram para a orientação e reconstrução do currículo dos municípios baianos, vinculada a UNCME, UNDIME E UFBA. Com base no ano de 2020, que foi o ano que comecei a atuar, eu não participei de nenhuma formação específica para o/a Coordenador/a Pedagógico. São as necessidades do cotidiano que me levam a

	<p>buscar essa formação, principalmente diante do contexto pandêmico que estamos vivendo. Sendo que procuro essa formação por meio da leitura de textos e também das lives com temáticas relacionadas, principalmente a modalidade da EJA.</p>
CP3	<p>Muito raro. Até 2018 eu participava do PACTO depois acabou o programa. Ainda em 2018 tivemos formação da BNCC com professores da Uneb campus XII. De lá para cá não teve mais.</p>
CP4	<p>Raramente. Ingressei na rede municipal desde 2002 e desde então tivemos apenas 2 eventos organizados e com formação voltada a coordenação. Uma outra atividade foi a participação de alguns coordenadores em uma Especialização ofertada pela UFBA (com apoio da Secretaria Municipal). No mais, participamos das ações que são voltadas a formação continuada dos professores; ocorre muito a busca pessoal de cada coordenador. No âmbito da rede, os coordenadores que atuam no CETEP têm encontros com a Direção para discussão de aspectos pedagógicos (antes da pandemia as reuniões aconteciam raramente, após a pandemia a necessidade do diálogo se intensificou e esses encontros passaram a ser semanais). No que se refere aos coordenadores que atuam nas escolas (que são pouquíssimos), não há espaço de diálogo com os pares constituído até o momento. A Rede está nesse momento organizando a atuação da coordenação, com uma reestruturação, definição do trabalho desses profissionais para maior clareza, etc. Acredito que esse processo vai implicar em investimento na formação continuada dos coordenadores pedagógicos.</p>
CP5	<p>Sim. Nesta semana, por exemplo, acontecerá a 2ª Formação para o monitoramento e avaliação do PME; houve no ano passado o curso intitulado "Programa de Reelaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos", promovido pela UNDIME.</p>
CP6	<p>Especificamente para coordenador não.</p>
CP7	<p>Não.</p>
CP8	<p>No momento possuímos reuniões com a coordenação geral em que nos são transmitidas informações importantes sobre o trabalho pedagógico.</p>
CP9	<p>Até o momento não tive a oportunidade de participar de nenhum curso de formação. Embora tenha uma proposta de formação tecnológica em andamento.</p>

CP10	Não sei responder, por conta do meu tempo de atuação.
CP11	Não.
CP12	No momento nenhuma formação está sendo oferecida pelo município.
CP13	Não.
CP14	Sim, formações técnicas.

Fonte: Dados da pesquisa com base nas respostas ao questionário online aplicado via Google Formulário entre os meses de abril e maio de 2021.

Os dados apresentados indicam a carência de formação continuada específica para a coordenação pedagógica da educação pública municipal de Guanambi. Percebe-se que o processo formativo acontece numa dimensão técnica e em momentos pontuais, de modo que não há uma especificidade nas ações formativas oferecidas às profissionais dessa área. A CP4 descreve: *“Ingressei na rede municipal desde 2002⁷ e desde então tivemos apenas 2 eventos organizados e com formação voltada a coordenação. Uma outra atividade foi a participação de alguns coordenadores em uma Especialização ofertada pela UFBA (com apoio da Secretaria Municipal).* Nessa fala, fica evidente a inconsistência da formação continuada oferecida pelo município e a desvalorização profissional da coordenação pedagógica, que, muitas vezes, para exercer sua função formativa, seja no contexto escolar ou no contexto do CETEP, acaba buscando qualificação por conta própria.

Além disso, observamos que a rotatividade no quadro pedagógico influencia no planejamento e intencionalidade das ações formativas. Isso acontece, principalmente, pela ausência de concurso público em Guanambi, nessa área, que já completa 20 (vinte) anos em 2022, e também pela falta de uma política municipal de formação continuada consistente, que aconteça na rede municipal de ensino, independente das mudanças de gestão, como propõe a Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), construída coletivamente pelos (as) profissionais de educação da rede, quando afirma que: *“A formação continuada deve ser garantida também em política municipal para o setor, com absoluta observância de isonomia em relação a partidos e preferências ideológica, de modo que possa garantir a valorização docente”* (GUANAMBI, 2020, p. 66). Assim, compreendemos que essa pauta permanece sendo desafiadora nos espaços e tempos dedicados à formação, principalmente quando se refere à figura do (a) coordenador (a) pedagógico (a)

⁷ Vale ressaltar que nesse ano foi o último concurso municipal de Guanambi que teve para coordenadores (as) pedagógicos (as).

que precisa se formar constantemente para ter condições de exercer o seu papel formativo, articulador e transformador no âmbito das instituições escolares.

A BMCG destaca que a política de formação continuada da rede municipal é importante para:

a. fortalecimento/existência da equipe de formação das redes de ensino e das escolas, constituídas por coordenadores pedagógicos, garantindo uma cultura de formação no ambiente escolar; b. garantia de espaços e tempos de formação na jornada de trabalho dos profissionais do magistério, tanto em espaços das Redes como em espaços das escolas; c. construção de perfil dos formadores e oferta de formação continuada aos mesmos; d. estruturação física dos ambientes de formação, com equipamentos tecnológicos, acesso à internet e mobiliários (no âmbito das Redes e das escolas); e. relação entre formação continuada e processos de promoção e progressão na carreira, garantidos nos Planos de cargos e salários e implementados; f. garantia de licença remunerada para cursos de pós-graduação stricto sensu; g. construção, nas redes de ensino e nas escolas, do Plano de formação de cada instituição, com a participação dos profissionais da educação e com previsão de tempos, espaços, conteúdos e ações dos processos formativos. Nas ações, é preciso garantir o protagonismo do professor, considerando que ele é também um construtor de conhecimento (GUANAMBI, 2020, p. 66).

Todas essas ações são fundamentais para o fortalecimento de processos formativos que valorizem os (as) profissionais do magistério como sujeitos na construção do conhecimento. De igual modo, são condicionais também para que possam refletir criticamente sobre a teoria e a prática, tendo por princípio a constituição de uma escola dialógica e reflexiva.

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria (ALARCÃO, 2011, p. 40).

Pensamos que a escola reflexiva é a que constrói conhecimentos de acordo a sua realidade, e, por isso, atribui novos significados às práticas pedagógicas mediante um processo de reflexividade do trabalho educativo. Para isso, os (as) profissionais de educação (coordenadores (as), diretores (as) e professores (as)) precisam de uma formação sólida que possibilite condições de atender as demandas da instituição escolar. Tudo isso implica na relevância da formação inicial e continuada para a valorização profissional.

A meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) fala sobre a necessidade de se “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 35). Assim, reafirmamos a importância de os municípios oferecerem formação continuada nos espaços que constituem as práticas pedagógicas dos sujeitos, de acordo à realidade. Nesse sentido, Veiga (1998) afirma ser a formação continuada um direito de todos os (as) profissionais que trabalham na escola, visto que propicia o desenvolvimento profissional dos sujeitos e a articulação com as escolas e seus projetos. Desse modo, precisa ser pensada no contexto da instituição escolar e fazer parte do projeto político-pedagógico, considerando as discussões da escola numa dimensão ampla.

Nessa perspectiva, o trabalho de coordenação pedagógica é fundamental na construção de uma escola aberta ao diálogo e à participação coletiva dos sujeitos. Seu papel de mediação, dentre as funções de articular, transformar e formar, possibilita repensar criticamente a escola, o currículo e as práticas pedagógicas. Pensar a escola, a partir da realidade e com os sujeitos envolvidos no processo educacional, significa criar diálogos, desvelar as políticas de currículo que chegam à escola, de modo a refletir se elas atendem ou não às demandas postas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas dialoga com uma perspectiva ampla de formação que tem como proposição a reflexão crítica da prática pedagógica a partir da realidade socioambiental, que é, muitas vezes, silenciada nas políticas curriculares e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Daí a necessidade de formação continuada nessa área com a coordenação pedagógica, para que haja a reflexão junto aos (às) docentes sobre a importância da educação ambiental ser discutida e trabalhada de maneira crítica, na escola, visando à formação política dos sujeitos.

De acordo com a BMCG, a educação ambiental não é neutra; ao contrário, é atividade intencional da prática educativa, que deve perpassar todas as áreas do conhecimento provocando a reflexão crítica das relações estabelecidas entre homem-natureza. Por isso, é importante que seja trabalhada de maneira articulada e contextualizada à realidade socioambiental local e global e vice-versa (GUANAMBI, 2020). Sendo assim, ratificamos p fato de ser relevante a discussão da educação ambiental na formação continuada com as coordenadoras pedagógicas.

A relevância supracitada fica explícita no questionário online enviado aos (às) profissionais da coordenação pedagógica, quando perguntamos: Você acha interessante o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada sobre educação ambiental com coordenadores (as) pedagógicos (as) para o trabalho de formação contínua do (a) docente na escola? As respostas de todas as 14 (quatorze) coordenadoras revelaram a importância dessa formação, o que demonstra que a pesquisa apresenta características de um processo formativo que emerge da ação-reflexão-ação.

No segundo momento da pesquisa-ação, convidamos, via Grupo de WhatsApp, as 14 coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Guanambi, que responderam ao questionário online, aplicado no momento inicial da pesquisa, para um encontro coletivo com a pesquisadora, no Parque da Cidade, localizado no município de Guanambi-BA. Esse encontro foi intitulado “*Ciranda de Diálogos*”⁸, por apresentar uma proposta de ouvir os sujeitos sobre a relação que estabelecem com a educação ambiental e discutir coletivamente as ações a serem realizadas durante o curso de formação continuada. Das 14 (quatorze) coordenadoras convidadas, apenas 07 (sete)⁹ participaram de momentos da formação proposta. A falta de tempo para a formação e o excesso de demandas nas escolas e no CETEP foram os principais fatores alegados pelas coordenadoras que inviabilizaram a participação nos encontros. O processo de coleta de dados, no encontro da “*Ciranda de Diálogos*”, aconteceu mediante as conversas e interações entre as participantes e a pesquisadora. O instrumento utilizado para registro das falas foi o gravador de voz do celular, e as observações importantes foram anotadas no caderno de campo.

O termo *ciranda* pode ser utilizado em vários contextos com significados diversos, pode se tratar de uma dança de roda, característica do Nordeste brasileiro, pode constituir-se também por meio das tradições culturais de determinada comunidade e da valorização dos saberes populares. Para Fernandes (2021), a ciranda é parte da cultura popular brasileira. Está presente na tradição indígena, na Educação Infantil, em manifestações políticas e movimentos sociais. Neste trabalho, a palavra *ciranda* é utilizada no sentido de reflexão e construção

⁸ Este nome foi escolhido pela pesquisadora, inspirado na palavra “ciranda”, enquanto movimento circular de saberes e “diálogos”, a partir das ideias de Freire sobre a relação dialógica do conhecimento, e, também a partir da música: “minha ciranda”, de Lia de Itamaracá. Há uma alusão à letra dessa música no título da dissertação e no título do capítulo de análise, por entendermos que a ciranda é o movimento de diálogos e construção coletiva de saberes.

⁹As coordenadoras que se dispuseram a participar da formação e colaborar com a produção de dados da pesquisa foram identificadas ao longo do texto com nomes fictícios relacionados às plantas e flores do Semiárido. Os nomes escolhidos foram: Flamboyant, Cacto, Boungevillia, Girassol, Umbuzeiro, Mangueira e Maracujá.

coletiva de conhecimentos e práticas formativas que partem da premissa do diálogo entre educadoras e educadores sobre a realidade socioambiental.

A partir dessa ideia de ciranda, é importante trazer as ideias freirianas para a reflexão sobre a ciranda de diálogos. Para Freire (2021; 1996), o diálogo é o encontro dos sujeitos que almejam pronunciar o mundo e transformá-lo; e a educação ambiental crítica se relaciona com essa ideia dialógica, ao passo que busca a superação da dicotomia entre o ser humano e a natureza. Assim, o diálogo é a relação estabelecida entre as pessoas que buscam a transformação social da realidade. É preciso que haja abertura para a reflexão crítica e para a construção de práticas formativas dialógicas.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p. 136).

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...] (FREIRE, 2021, p. 109).

Nesse sentido, as palavras de Freire traduzem a importância do diálogo como caminho para pronunciar o mundo e refletir coletivamente sobre a realidade. Tal reflexão é a que entendemos ser pertinente para dialogar sobre a temática socioambiental e a relação que estabelecemos com a natureza.

No terceiro momento, desenvolvemos a proposta de formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino, e, posteriormente, organizamos o caderno pedagógico, conforme descrição seguinte.

2.3.1 A descrição do Produto Educacional

O produto educacional (PE) foi desenvolvido com as coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal de ensino de Guanambi-BA, por meio de encontros formativos presenciais e on-line via Google Meet, mediados pela pesquisadora. O caderno pedagógico, resultado do curso de formação continuada em educação ambiental, foi organizado mediante a

dinâmica dessa formação e será disponibilizado no formato digital a todos (as) profissionais da coordenação pedagógica e a todas as escolas da rede.

O curso de formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas, aliado ao caderno pedagógico com as reflexões teórico-práticas sobre o trabalho com a educação ambiental crítica na formação dos sujeitos, pretendeu fortalecer o debate sobre essa temática na escola. Ademais buscou-se, sobretudo, contribuir com o processo formativo dos (as) profissionais de educação (coordenadores (as) pedagógicos (as) e docentes), a partir da reflexão sobre a realidade socioambiental, de modo a construir coletivamente outros caminhos, outras práticas para se pensar uma educação ambiental numa perspectiva crítica.

Desse modo, o caderno pedagógico trouxe, na introdução, relatos, memórias, a relação de cada participante com a educação ambiental, a qual intitulamos de “ciranda de diálogos”. No capítulo 1, apresentamos, brevemente, uma linha de tempo sobre algumas políticas públicas importantes para a educação ambiental no Brasil, algumas considerações sobre a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No capítulo 2, propomos uma reflexão acerca da educação ambiental crítica e compartilhamos algumas sugestões teórico-metodológicas, para o trabalho com Educação Ambiental na prática da coordenação pedagógica. Nas considerações, trouxemos alguns relatos sobre as práticas formativas vivenciadas no curso e a importância disso para a construção coletiva de uma educação ambiental crítica.

Nesse sentido, o PE teve por objetivos: refletir com as coordenadoras pedagógicas sobre a importância da educação ambiental na escola, a partir de uma perspectiva crítica; contribuir com a formação continuada na prática dessas profissionais; construir metodologias e práticas de educação ambiental, contextualizadas às diversas áreas do conhecimento e à realidade dos sujeitos e produzir/divulgar conteúdo a partir de um caderno pedagógico, intitulado: “*A Ciranda das práticas formativas em Educação Ambiental*”.

Seguem abaixo as etapas do PE, de acordo com as fases da pesquisa-ação:

Quadro 07- Etapas de construção do PE

Etapas	Ações	Metodologia utilizada	Período de realização
1º Momento	Levantamento/contextualização das dificuldades da coordenação pedagógica em relação à sua prática e à formação continuada no município de Guanambi.	Questionário online elaborado no aplicativo Google Formulários enviado no Grupo de WhatsApp da coordenação pedagógica.	Entre os meses de abril e maio de 2021.
2º Momento	Realização de encontro, intitulado: “ <i>Ciranda de Diálogos</i> ” com as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Guanambi-BA, para dialogar sobre a formação continuada em educação ambiental.	Encontro presencial no Parque da cidade, em Guanambi-BA. A “Ciranda de diálogos”, constituiu-se, a partir de conversas e interações entre as participantes e a pesquisadora. Gravação de falas com autorização das coordenadoras e anotações em caderno de campo.	03/09/2022
3º Momento Curso de formação	Módulo I - “Marcos legais da educação ambiental”.	Aplicativo Google Meet, diálogo sobre a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).	15/09/2023
	Módulo II - “A educação ambiental no currículo	Aplicativo Google Meet; reflexão sobre a	25/10/2022

	<p>escolar”.</p> <p>Módulo III - “A educação ambiental crítica na escola e a formação política dos sujeitos: possibilidades e desafios”.</p>	<p>educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental – (2017) e diálogo acerca da educação ambiental crítica, com base em: Loureiro, Guimarães Carvalho, Layrargues e Lima, Reigota, Freire, dentre outros.</p>	
	<p>Módulo IV – “Possibilidades teórico-metodológicas para o trabalho com Educação Ambiental na prática de coordenação pedagógica”</p>	<p>Aplicativo Google Meet; reflexão e construção coletiva de sugestões para o trabalho com a temática socioambiental, a partir dos saberes e troca de experiências construídas ao decorrer da formação.</p>	08/11/2022
	<p>Módulo V – “Ciranda de diálogos sobre as possibilidades teórico-metodológicas para o trabalho com a Educação Ambiental na prática da coordenação pedagógica”.</p>	<p>Encontro presencial no parque da cidade, em Guanambi-BA. A Ciranda de diálogos aconteceu a partir do livro: “A colcha de retalhos”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro e a construção da colcha pelas coordenadoras e a</p>	17/12/2022

		pesquisadora, a partir de pintura em retalhos.	
	Avaliação do curso de formação continuada.	Questionário via Grupo de WatsApp das participantes do curso.	Entre os meses de dezembro e janeiro

Fonte: Dados elaborados pela autora.

O curso de formação continuada, conforme o quadro acima, foi realizado em 03 (três) encontros no formato online e 02 (dois) encontros presenciais, com a adoção de todas as medidas sanitárias de prevenção à COVID-19. A carga horária total do curso foi de 80 horas, divididas em momentos síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos foram mediados pela pesquisadora, tendo as coordenadoras pedagógicas como protagonistas do processo formativo. Os momentos assíncronos foram dedicados aos estudos compartilhados nos encontros e ao registro das experiências vivenciadas durante a formação continuada. Todas as reflexões e conteúdos produzidos pelas participantes da pesquisa foram sistematizados no caderno pedagógico, dialogando com as discussões da dissertação.

Ao final da formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Guanambi, utilizamos a análise de conteúdo, a partir dos dados produzidos.

2.4 Análise de conteúdo como possibilidade metodológica em uma pesquisa-ação: alguns apontamentos sobre a formação continuada em educação ambiental na prática de coordenadoras pedagógicas

Compreende-se que a análise de conteúdo em pesquisas educacionais de cunho qualitativo parte da descrição e interpretação de determinada realidade, ou seja, do seu conteúdo representativo. Conforme Crusoé (2021)¹⁰, a fala do sujeito cria a realidade, e o não dito por ele o (a) pesquisador (a) faz inferências, a partir de leituras interpretativas dos dados.

¹⁰Fala da Prof.^a Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, durante a aula ministrada sobre a temática: Análise de Conteúdo e sua aplicação nas pesquisas em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). 18 jun. 2021.

Nesse sentido, a interpretação é primordial na análise de conteúdo, uma vez que possibilita desvendar o sentido das falas dos sujeitos. “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p.20). É justamente esse processo interpretativo que caracteriza a análise de conteúdo, nas metodologias qualitativas estruturalistas, que concebem o discurso como um elemento que tanto mascara quanto traduz a realidade.

A análise de conteúdo é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Assim, entendemos que a técnica de análise é um processo que objetiva revelar o conteúdo que se manifesta na fala dos sujeitos, de modo a permitir inferências interpretativas sobre determinada realidade. Nessa análise, o (a) pesquisador (a) busca compreender os sentidos que caracterizam o discurso, a partir da fragmentação de seu conteúdo, o que, segundo Crusoé (2014), possibilita desvelar outros sentidos que se escondem por trás do discurso aparente.

É nesse sentido que Amado; Costa e Crusoé (2014) chamam a atenção sobre a importância das inferências interpretativas do pesquisador no processo de análise de conteúdo. Isso posto, o desenvolvimento da proposta de formação continuada em educação ambiental junto às coordenadoras pedagógicas, tomando como referência a análise de conteúdo segundo Bardin (2011), Crusoé (2014) e Amado; Costa e Crusoé (2014) e Franco (2005), dialoga com a proposição da pesquisa-ação, já que a análise inicial dos dados parte da organização das informações produzidas pelos sujeitos, isso reafirma o seu papel no processo de investigação.

Desse modo, compreende-se que a análise de conteúdo nas pesquisas qualitativas, na área de ensino, possibilita pensar outros caminhos metodológicos que enriquecem e ampliam o universo da pesquisa, ao passo que a análise das contribuições sobre a formação continuada em educação ambiental viabiliza a construção de outros sentidos às práticas de coordenação pedagógica, relacionadas à temática.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três fases: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização dos dados produzidos ao decorrer da pesquisa. “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 124). No caso da pesquisa-ação, essa fase foi o momento de escolha do material produzido durante o curso de formação em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas, que caracteriza o primeiro contato com os dados que irá compor o corpus da pesquisa. É o que Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”.

O material supracitado envolve transcrição de falas dos sujeitos, seleção de anotações em diário de campo e observação de registros escritos no questionário de avaliação do curso de formação desenvolvido com as profissionais da coordenação pedagógica. É importante considerar esses aspectos, pois, na análise de conteúdo, a mensagem expressa um significado, “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p.13). Nesse sentido, todas as informações precisam ser analisadas com o rigor metodológico que a técnica da análise de conteúdo exige.

Para tal, é importante basear-se nas regras definidas por Bardin (2011), sendo elas: *exaustividade* (esgotar a totalidade das informações produzidas, não deixar nenhum elemento de fora); *representatividade* (o material selecionado deve representar o universo dos sujeitos); *homogeneidade* (a produção de dados segue critérios precisos de escolha, utilizando as mesmas técnicas para todos (as) participantes) e *pertinência* (os documentos devem ser adequados aos objetivos da pesquisa).

Diante o exposto, entendemos que essas regras dialogam com a proposição da pesquisa-ação, já que a análise inicial dos dados parte da organização das informações produzidas pelos sujeitos, o que reafirma o papel essencial destes no processo de investigação. Para Thiollent (2011); Picheth, Cassandre e Thiollent (2016), a metodologia da pesquisa-ação tem por objetivo possibilitar a todos os sujeitos da pesquisa (pesquisadores e participantes) os meios para a resolução dos problemas que vivenciam na prática, com base em uma ação transformadora. Nessa perspectiva, ao considerarmos o conteúdo que é expresso em sua totalidade pelos (as) participantes da pesquisa, estamos criando diálogos, possibilidades de repensar a própria prática, a partir de uma análise crítica sobre as contribuições da formação

continuada em educação ambiental com coordenadoras pedagógicas da rede pública municipal de Guanambi.

Após esse processo de organização e análise de materiais, definimos as temáticas que melhor responderiam a nossa questão de pesquisa e intervenção; assim, as categorias foram pensadas, a priori, a partir das perguntas do questionário de avaliação do curso de formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas.

Veja os quadros 08 e 09.

Quadro 08 - Qual a importância da formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação pedagógica?

Coordenadora	Respostas
Mangueira	É importante porque a partir do entendimento construído com coordenadores, será possível trazer e/ou ampliar a discussão com os professores.
Cacto	É mais uma ferramenta que auxiliará o professor na elaboração e execução do planejamento.
Umbuzeiro	Como já foi dito, há um apagamento desse debate na BNCC; assim sendo, é crucial que haja formações em pontos como esse, que ficaram a desejar num documento oficial e tão relevante para a educação.
Maracujá	Ao longo dos meus quase 7 anos na condição de profissional da educação são poucas as formações que discutem de fato a temática da Educação Ambiental e quando o fazem a limitam apenas às questões ambientais. De fato pude ter um contato com a EA na perspectiva crítica para coordenadores/as a partir da formação aqui proposta, sendo para mim uma ação inédita. Assim destaco a importância da realização de formação continuada em EA para os/as coordenadores/as pedagógicos, para que estas discussões sejam propagadas nos encontros formativos com os/as docentes, de maneira que cheguem ao ambiente escolar e as comunidades inseridas.
Flamboyant	No momento não exerço a função de coordenação, mas a formação

	continuada em EA propicia ao coordenador condições de auxiliar o professor no planejamento e abordagem transversal da temática em todas as etapas e modalidades de ensino.
Girassol	É refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas na educação ambiental, sobretudo agregar conhecimentos. Assim, o docente pode relacionar o novo conhecimento adquirido com as bases científicas da sua graduação inicial, potencializando novas formas de pensar de como deve ser trabalhado os conteúdos para oferecer aos seus alunos.
Bougainvillea	Conforme falado anteriormente, esse trabalho carece de formação, a coordenação é quem cuida de oportunizar esses momentos formativos para a equipe escolar, mas para tal é preciso que ela também compreenda e amplie sua compreensão sobre a temática, o que certamente irá contribuir para a posição de atividades e acompanhamento do trabalho pedagógico de forma mais efetiva e segura.

Fonte: Dados elaborados pela autora.

Quadro 09 - A formação continuada em educação ambiental contribuiu ou irá contribuir com a sua prática? De que maneira?

Coordenadora	Respostas
Mangueira	Tenho agora uma visão mais ampla sobre o assunto e certamente não irei trabalhar da mesma forma de antes.
Cacto	Com certeza contribuiu. Posso auxiliar melhor alguns colegas a pensarem como trabalhar educação ambiental, e quando retornar para regência da sala de aula a mente já está mais aberta e com mais ideias de como trabalhar o tema.
Umbuzeiro	Sim. Penso que a gente nunca sai de algo da mesma forma que entra. E ouvir você, Cleidiane, trazer vários exemplos práticos, exemplos de leitura, nomes de autores falar sobre o assunto, com certeza, agregou conhecimentos.

Maracujá	<p>Essa formação contribuiu significativamente sobre como essa temática necessita ser debatida dentro dos espaços de formação inicial e também continuada, pois muitas vezes existe uma concepção cristalizada em nossa mente de que EA se resume apenas ao “meio ambiente”. Os encontros formativos realizados me possibilitaram romper essa lógica limitada, fazendo-me compreender as questões de poder que estão por trás dessa lógica, que é uma perspectiva capitalista e neoliberal.</p> <p>Os encontros me fizeram perceber que essa discussão deve ser constantemente abordada dentro dos diferentes componentes curriculares, deve assumir a seu lugar de temática transversal. Acredito que, ao termos essa compreensão, não podemos ao longo das nossas práticas educacionais, negligenciar a contribuição e o papel da Educação Ambiental crítica na formação de sujeitos humanos, críticos, autônomos, transformadores e comprometidos com o bem coletivo, entendendo seu importante papel enquanto cidadão/ cidadã do mundo.</p>
Flamboyant	<p>Sim, trouxe importantes contribuições para utilizar novas materialidades com elementos da natureza como recursos pedagógicos para as experiências com as crianças. Outra questão importante é a sugestão da aproximação com a comunidade e as famílias das crianças para compreender os problemas enfrentados que afetam a saúde em decorrência de questões sanitárias e ambientais (ex: mineração, energia eólica, etc que afetam comunidades rurais) e a partir disso propor projetos de intervenção e conscientização com o bairro e comunidade escolar.</p>
Girassol	<p>Sim. Na forma de enxergar criticamente o currículo necessário para a educação ambiental na perspectiva de questões inerentes e hegemônicas presentes em nossa sociedade, tais como nosso sistema de capital avassalador, que assola o meio ambiente e potencializa as problemáticas socioambientais. Visto que, esta formação irá contribuir ainda mais nos diálogos com meus professores nos próximos encontros 2023.</p>

Bougainvillea	<p>Essa formação foi de suma importância para mim. Primeiro porque quase nunca são ofertados cursos específicos para a coordenação pedagógica, ainda mais nessa área. Apesar do tema estar vinculado a área que me especializei, foi muito bom conhecer os marcos legais da Educação Ambiental e discutir as possibilidades de trabalho com proposições tão significativas e observações tão pertinentes. O curso reafirmou a importância de incluirmos a Educação Ambiental Crítica em nosso plano de trabalho, a fim de que isso mais do que um tema abordado na escola se torne um impulsionador de mudanças significativas na nossa vida.</p>

Fonte: Dados elaborados pela autora.

3 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

“[...] me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do ar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves”
(FREIRE, 2000, p. 61).

Este capítulo pretende apresentar, de maneira breve, aspectos contextuais da educação ambiental no Brasil, para, em seguida, discutir o conceito de educação ambiental crítica dialogando com a Política Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental. Propomos também a discussão dessa temática na BNCC, de modo a refletir criticamente o espaço dedicado à educação ambiental nessa política curricular, bem como a sua importância na formação dos sujeitos. Para essa discussão, utilizaremos como aporte teórico Carvalho, Reigota, Freire, Guimarães, Loureiro, Lima, Layrargues e Lima, dentre outros.

3.1 Breve contextualização da educação ambiental no Brasil

Desde o período da colonização do Brasil é possível observar, por um lado, os interesses dos grupos dominantes pela exploração das riquezas naturais para obtenção de lucro, e, por outro lado, a luta dos povos tradicionais em manter suas culturas e cuidar da natureza. Nesse sentido, as discussões sobre questões ambientais sempre foram alvo de interesses antagônicos, visto que as classes dominantes impuseram e continuam a impor sobre as classes dominadas um projeto de sociedade que visa à expropriação da natureza e do ser humano em nome da acumulação de riquezas.

São questões preocupantes, as quais nos desafiam a pensar outros modos de relação com a natureza. “Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade” (KRENAK, 2020, p. 16). Essa dicotomia entre o ser humano e a natureza reforça as relações de exploração e desigualdades sociais, à medida que o modelo capitalista produz um cenário de crise ambiental, que se intensifica no final do século XX e se estende até os dias atuais.

Nessa perspectiva, é importante demarcar que a educação ambiental surge nesse contexto de crise ambiental e disputas por projetos de sociedade. Para Layrargues e Lima (2014), essa educação estrutura-se, inicialmente, como uma demanda para que o sujeito adote uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais, e ao decorrer do processo, essa concepção vai sendo ampliada.

No cenário brasileiro, principalmente a partir da década de 1970, as discussões sobre o meio ambiente são fortemente influenciadas pelas conferências mundiais e eventos internacionais que exerceram forte pressão para que o país pensasse estratégias de resolução dos problemas ambientais. Na Conferência de Estocolmo, Suécia, realizada em 1972, pela Organização das Nações Unidas, a posição do Brasil diante dos impactos causados pela poluição das indústrias era de “que a poluição é o preço que se paga pelo progresso” (REIGOTA, 2014, p. 23). Assim, percebe-se que a grande preocupação do país estava voltada ao desenvolvimento econômico, sem se preocupar com os resultados disso em longo prazo; o próprio contexto político de ditadura militar vivenciado pelo Brasil (1964-1985) coadunava, segundo Reigota (2014), com esse modelo econômico de saque aos recursos naturais.

As próprias políticas públicas, desenvolvidas pelo governo, nesse período, eram contraditórias, a exemplo da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), criada em 1973, subordinada ao Ministério dos Transportes. A SEMA cuidava dos projetos de educação ambiental e o Ministério dos Transportes preocupava-se com a construção da Transamazônica. Para Reigota (2014), essa contradição traduz o contexto político-econômico-ambiental da época, de modo que a educação ambiental ancorava-se numa perspectiva conservacionista, buscando atender aos interesses políticos e econômicos do governo.

Diante disso, Layrargues e Lima (2014) ponderam que a Educação Ambiental, em seu momento inicial, estava mais voltada às práticas educativas de conservação da natureza, que tinha como objetivo o despertar da conscientização ecológica. Era comum atrelar a crise ambiental à degradação dos ambientes naturais, considerando seus aspectos físicos e biológicos em detrimento de uma visão mais politizada das relações entre sociedade e natureza. Os problemas ambientais faziam parte do projeto de modernização, sendo “[...] passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento tecnológico” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27). Com isso, a educação ambiental era atrelada aos

interesses econômicos e ao projeto de desenvolvimento defendido pelos grupos que estavam no poder.

Entretanto, Reigota (2014) chama a atenção para o fato de que, mesmo com o autoritarismo do período ditatorial, uma consciência ambiental crítica surgiu no Brasil nos anos 1970, fruto do que estava acontecendo em outros países e também de atores e movimentos sociais em defesa da educação ambiental. Complementar a isso, Layrargues e Lima (2014) apontam que a ecologia política também teve um papel importante nesse processo, pois trouxe a contribuição das ciências humanas e sociais para o debate ecológico, que, até então, se pautava por uma visão biológica e acrítica das questões ambientais, desconsiderando os aspectos políticos e sociais.

Nesse sentido, ampliaram-se as discussões e os olhares acerca da educação ambiental, de modo que, no Brasil, ela ganha destaque a partir da década de 1980, por influência do processo de redemocratização da sociedade brasileira e a luta dos movimentos ambientalistas. Conforme Guimaraes (2016), esse movimento contribuiu com a institucionalização da educação ambiental, principalmente no ensino formal. Isso fica claro nas políticas públicas que passaram a abordar a necessidade da discussão sobre o meio ambiente no currículo escolar. A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, em seu artigo 2º, inciso X, estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada em todos os níveis de ensino, objetivando a capacitação dos sujeitos para a participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981). A Constituição Federal de 1988 também determina, no inciso VI, do artigo 225 que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida [...]” (BRASIL, 1988, p. 100). Desse modo, o debate sobre as questões ambientais ganha mais espaço na escola, o que favorece a construção de proposições coletivas para pensar a realidade socioambiental numa perspectiva local e global.

A demarcação da temática ambiental nas legislações apresentadas foi extremamente significativa para a ampliação da discussão sobre a educação ambiental no Brasil. Na década de 1990, isso se intensifica com o ambiente favorável da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992, no Rio de Janeiro. Vale ressaltar que, paralelo a essa Conferência, aconteceu o Fórum Global, um evento não governamental importante, que resultou na elaboração de vários documentos sobre a questão socioambiental.

Durante esse período da Conferência do Rio, incluídas a fase preparatória e a imediatamente posterior ao evento, a EA viveu um momento de grande efervescência e de renovação quando se construíram novas identidades, se demarcaram novas definições conceituais e se firmaram posições e alianças políticas importantes para a reorganização do próprio campo. Foi nesse momento, por exemplo, que foram elaborados o Tratado de Educação Ambiental para a Responsabilidade Social e as Sociedades Sustentáveis e a Carta da Terra, documentos fundamentais para a orientação ética e política do campo [...] (LIMA, 2009, p. 157).

O conjunto de ações, desenvolvidas coletivamente por diversas organizações da sociedade civil, foi importante para se pensar um projeto político de educação ambiental, preocupado com a formação de cidadãos e cidadãs participativos (as) e conscientes de seu papel socioambiental. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, construído por Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais de todo o mundo, foi um marco significativo para o debate e reflexão da educação ambiental no campo educacional e no fortalecimento das políticas públicas voltadas à área. Esse tratado traz princípios fundamentais para uma educação ambiental que tenha como base a transformação social por meio da formação cidadã e do pensamento crítico (BRASIL, 1992). Fruto desse contexto, formou-se a Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA e diversas outras redes estaduais responsáveis em articular e fortalecer as ações de educação ambiental nos diferentes espaços.

Em 1992, também foram criados o Ministério do Meio Ambiente (MMA), os Núcleos de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e os Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC). Tudo isso configurou-se em articulações importantes para a discussão da temática ambiental no Brasil, bem como a inserção deste debate no âmbito educacional.

Nesse sentido, em 1994, criou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), para atender a necessidade de a educação ambiental ser ofertada em todos os níveis de ensino, tal como prevê a Constituição Federal de 1988, além dos compromissos firmados no contexto da Conferência do Rio e do Fórum Global. O PRONEA “tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade com base no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (BRASIL, 2018, p 23). Suas ações, no âmbito educativo, perpassam pelo envolvimento e participação coletiva dos sujeitos na melhoria do meio ambiente e na adoção de atitudes mais sustentáveis que propicie uma melhor qualidade de vida a todos os seres vivos. Assim, “a educação ambiental para uma

sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida” (BRASIL, 1992). Tal educação estimula o pensamento crítico e a transformação da realidade.

Desse modo, percebe-se um avanço da questão socioambiental nos espaços educativos, tanto que a LDB de 1996 reafirma a importância dessa discussão no currículo da educação básica. No Art. 32, inciso II, fica explícito que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, e isso perpassa pela “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Assim, observa-se uma questão importante: para além dos aspectos naturais e biológicos do ambiente, acrescenta-se a discussão social e política que perpassa pela compreensão das relações estabelecidas entre o ser humano e o meio em que vive.

Com esse entendimento, a questão ambiental passa a ser discutida como temática transversal nos documentos orientadores da educação básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997, pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC. Dentre os 10 volumes que compõem as orientações para o trabalho em sala de aula a nível nacional, a educação ambiental é abordada em três desses volumes: Ciências Naturais, Meio Ambiente e Temas Transversais. Em todos eles, as questões relacionadas ao meio ambiente perpassam por todas as áreas do conhecimento de maneira transversal. Sendo que: “a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1997, p.25).

Observamos, assim, que ,apesar dos desafios para o trabalho com a educação ambiental na escola, os PCNs, foram documentos importantes que evidenciaram a necessidade de discussões mais aprofundadas em relação às questões socioambientais. Para Reigota (2014), os PCNs foram um marco na história da educação ambiental brasileira, de modo que, possivelmente, influenciaram a formação de educadores e educadoras ambientais. Outrossim, entendemos que isso contribui com a mobilização dos sujeitos para a criação de políticas públicas para o fortalecimento da educação ambiental na escola e nos diversos espaços não formais. A exemplo disso, podemos citar: a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) pela Lei nº 9.795/99, regulamentada em 2002, pelo Decreto nº 4.281/02 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA),

instituídas pela Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. Trataremos a seguir sobre tais documentos, a partir do diálogo com a perspectiva crítica de educação ambiental.

3.2 Apontamentos da PNEA e das DCNEA para a educação ambiental crítica

Em 1999, foi instituída a Lei nº 9.795, regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 2002 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), uma lei importante no campo das políticas públicas dessa área, com destaque à formação dos sujeitos e aos seus direitos a ter acesso à educação ambiental nos espaços formais e não formais de educação.

Art.1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, p. 1).

Nesse sentido, entendemos que a educação ambiental perpassa pelas relações estabelecidas entre o indivíduo, a coletividade e a sociedade; isso reflete numa visão de interdependência entre os sujeitos e o meio em que vivem, considerando que, para mudar o contexto socioambiental, é necessário conscientizar os indivíduos, de modo que possam compreender que o meio ambiente vai além dos aspectos naturais e biológicos, envolve toda a dinâmica social, econômica, cultural e política.

A palavra conscientização é empregada aqui no sentido Freiriano. “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização” (FREIRE, 1996, p.54). De acordo com o autor, a conscientização é um dos caminhos para a transformação da realidade e para o exercício da curiosidade epistemológica. Por isso, a educação ambiental é essencial na formação crítica dos sujeitos e deve ser trabalhada de maneira contextualizada, articulando todas as áreas do conhecimento, em todos os níveis, modalidades e espaços educativos, sejam eles formais ou não formais.

À vista disso, a educação ambiental crítica precisa ser compreendida a partir de uma dimensão política, cidadã, que problematiza a realidade, buscando transformá-la. Essa ideia dialoga com o Art. 4º, da PNEA, que define os princípios básicos da educação ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p.1-2).

Esses princípios permeiam a concepção de educação ambiental crítica e corroboram as discussões acerca da abordagem socioambiental nos diversos espaços educativos, nos quais ocorre o processo de formação dos sujeitos. Conforme Guimaraes (2004; 2013), em uma proposta crítica de educação ambiental, o meio ambiente é compreendido em sua totalidade, a partir de uma visão ampla e complexa, em que as partes e o todo se inter-relacionam, considerando a interdependência entre os aspectos naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos.

A partir disso, entendemos que a PNEA traz contribuições importantes para a reflexão crítica da temática socioambiental. O Inciso III, do Art. 5º, reafirma essa ideia quando propõe “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (BRASIL, 1999, p.2). Isso perpassa pela problematização da realidade, de modo a reconhecer os desafios postos pelo sistema capitalista para manutenção da visão dominante e das relações fragmentadas entre o ser humano e a natureza.

Se queremos uma educação ambiental crítica e dialógica, é preciso criar estratégias para que as pessoas participem efetivamente das políticas públicas; ou seja, ainda que as leis sejam importantes na demarcação das lutas, é indispensável a participação cidadã dos sujeitos nesse processo para que, de fato, haja plenitude e eficiência. As mudanças de atitudes não acontecem de maneira espontânea, ao contrário, elas demandam participação popular, mobilização social e formação dos sujeitos. Para Carvalho (2012) e Loureiro (2012), não basta mudar o comportamento em relação ao meio ambiente sem mudar as atitudes, ou seja, compreender a dinâmica sociopolítica e econômica que envolve esse processo. A transformação da sociedade não acontece mediante a soma de comportamentos individuais

ambientalmente corretos, mas a partir das relações produzidas historicamente, afinal, não podemos dissociar indivíduo e sociedade. Essa é uma das premissas básicas para que os princípios e objetivos da educação ambiental crítica aconteça.

Nessa perspectiva, a formação dos sujeitos é fundamental no trabalho articulado e permanente com a temática socioambiental. No Art. 11 da PNEA, “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999, p.3). E o Parágrafo único aborda, também, a importância da formação continuada para professores (as) que estão atuando em sala de aula, para que assim possam cumprir os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. Ressalta-se, nesse contexto, que a educação ambiental não deve ser trabalhada como disciplina específica nos currículos da educação básica, mas como uma dimensão da prática educativa que envolve todas as áreas do conhecimento de maneira transversal.

Assim, Dickmann; Carneiro (2021) afirmam que a educação ambiental vai além de um conjunto de práticas de defesa do meio ambiente, é a possibilidade de se construir uma práxis socioambiental, que envolva coletivamente os sujeitos numa dimensão ética, social, cultural, econômica, histórica e ecológica. Daí a importância da formação humana como elemento que permite a transformação social.

Ademais, a participação coletiva tenciona a pauta das discussões socioambientais, além de fortalecer a efetivação das políticas públicas. A PNEA foi um marco significativo em termos de política pública em educação ambiental, trouxe princípios importantes para a articulação do trabalho com essa temática nos espaços educativos. E, para fortalecer ainda mais essas discussões, a resolução nº 02 de 15 de junho de 2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), documento importante que trouxe contribuições significativas, principalmente no que concerne ao trabalho com as questões ambientais no contexto escolar. E para tal, seguindo as orientações determinadas pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, que instituiu a PNEA, teve por objetivos:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais

componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica; IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012, p. 2).

A partir dos aspectos mencionados, destaco o inciso II, que traz uma questão categórica para se pensar uma educação ambiental crítica na formação dos sujeitos – a reflexão crítica e propositiva da inserção dessa temática na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino. Isso denota a necessidade das DCNEA adentrarem os espaços de formação docente inicial e continuada, afim de contribuir com a construção de práticas político-pedagógicas, que atendam as demandas da realidade socioambiental e que estejam presentes nos currículos escolares de maneira transversal e contextualizada.

Nesse ínterim, observa-se que há uma intencionalidade das DCNEA em provocar o debate das questões ambientais na escola, tanto que o Art. 2º define:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 2).

A partir dessa compreensão, percebemos que a educação ambiental é abordada com um viés de criticidade, pois perpassa pelas relações sociais entre ser o ser humano, a natureza e a coletividade, potencializando práticas contextualizadas com a realidade socioambiental. Uma proposta crítica de educação ambiental não é neutra; ao contrário, envolve um projeto de sociedade que valoriza os saberes, a cultura e a identidade dos sujeitos historicamente situados. Nessa concepção, a problematização da realidade e a construção de conhecimentos de modo dialógico e coletivo são fundamentos básicos para a transformação social.

Os artigos 5º e 6º das DCNEA, afirmam que:

Art. 5º. A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica. Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012, p.2).

Nesse contexto, entendemos o quão é importante trabalhar a educação ambiental na escola de maneira crítico-reflexiva, articulando as suas dimensões político-pedagógicas. A temática socioambiental é uma demanda da nossa sociedade, que exige diálogo, mobilização social e participação coletiva dos sujeitos, por isso, ao ser trabalhada na escola, tende a contribuir com a formação crítica dos (as) estudantes, de modo a compreender que as questões ambientais envolvem toda uma dinâmica social, econômica e política.

A educação ambiental é uma dimensão da educação que tem intencionalidade em sua prática política e pedagógica, uma vez que almeja a transformação da realidade socioambiental, a partir da reflexão crítica dos sujeitos em relação ao meio ambiente e seus aspectos naturais, sociais, econômicos, culturais e políticos. Para Loureiro (2012), a concepção crítica de educação ambiental tem como fundamento situar historicamente o contexto das relações sociais e econômicas na natureza e estabelecer, como premissa, a possibilidade de mudanças e superação das verdades preestabelecidas, por meio da ação coletiva dos sujeitos e dos conhecimentos construídos na práxis.

Nesse sentido, o papel da escola e dos (as) docentes é crucial na construção de uma visão crítica de educação ambiental. A saber, não basta trabalhar a temática socioambiental de maneira pontual, fragmentada, apenas para “cumprir” o que estabelece a PNEA e as DCNEA; ao contrário disso, essas políticas públicas precisam ser discutidas e fortalecidas no contexto da escola, para que possam contribuir com o desvelamento da realidade socioambiental. Sem dúvidas, a PNEA e as DCNEA trazem aspectos importantes para pensar a educação ambiental crítica na escola, porém, precisamos considerar que ainda há um discurso muito forte da educação ambiental tradicional presente nos currículos da educação básica e na própria formação docente.

Com esse olhar, entendemos que o trabalho em sala de aula com a perspectiva crítica, demanda uma leitura complexa da realidade, e, para isso, é necessária uma formação docente inicial e continuada que seja capaz de problematizar e conhecer a realidade, para transformá-la. “Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para a mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, 2012, p.158). Entende-se por sujeito ecológico aquele que questiona as verdades que estão postas e propõe coletivamente a mudança de atitudes e não apenas de comportamento. É o que constrói saberes a partir da ação-reflexão-ação da prática em suas dimensões política e pedagógica.

Desse modo, as DCNEA (2012) propõem que a educação ambiental seja trabalhada como prática integrada, transversal e, de maneira permanente, em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica. Reigota (2014) concorda com essa posição e reafirma que a educação ambiental é uma perspectiva de educação que deve permear todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Assim sendo, a criação de um componente curricular é facultada em cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Essas diretrizes também explicitam a importância da discussão socioambiental fazer parte dos currículos de formação inicial e continuada dos (as) profissionais de educação, e, ainda, propõem que haja formação contínua no contexto escolar para que os sujeitos possam refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas, no que concerne à inserção da temática ambiental de maneira contextualizada no fazer pedagógico.

Em consonância a isso, o Inciso V, do Art. 12, das DCNEA, versa sobre a “articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais” (BRASIL, 2012, p. 4). Essa ideia corrobora a relevância da formação dos sujeitos para atuarem na sociedade contemporânea, diante os desafios do cenário ambiental nos diversos contextos. Essa compreensão permite ampliar a visão que temos sobre o meio ambiente, considerando que leituras e soluções reducionistas não contribuem para a resolução dos problemas socioambientais, que se inter-relacionam com um projeto de sociedade hegemônico ou contra-hegemônico.

Mediante a isso, o Inciso III, do Art. 13, das DCNEA, traz como um dos objetivos da educação ambiental, “estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental” (BRASIL, 2012, p. 4). Entendemos que essa mobilização é tarefa de sujeitos comprometidos com uma educação ambiental crítica capaz de propiciar novas relações entre o ser humano e a natureza, a partir de uma realidade que não está dada, mas que é construída e pode ser transformada por meio da participação cidadã e da ação coletiva.

Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva (LOUREIRO, 2004, p.18 apud LOUREIRO, 2012, p. 69).

A partir dessa conjuntura, é possível observar que a participação, o exercício da cidadania, o ato político e democrático, são fundantes numa perspectiva crítica de educação ambiental, o que pressupõe uma sociedade ambientalmente mais justa e sustentável, na qual as pessoas possam ter acesso aos seus direitos e aos bens socialmente produzidos. Essa nova realidade só é possível, quando grupos populares e alternativas contra-hegemônicas ganham centralidade e passam a explicitar os conflitos existentes no modelo hegemônico de sociedade capitalista.

Para Guimaraes (2016), a cidadania é basilar para a construção de uma sociedade mais sustentável, dentro de uma perspectiva educacional mais crítica, mas, para isso, é necessário superar a visão dominante de que cidadão é o indivíduo passivo que concorda com as relações sociais desiguais, estabelecidas pelo modelo hegemônico. “Ou ainda, a de cidadão-consumidor, em que apenas a esses o sistema “escuta”, excluindo a maior parte da população brasileira, que mal possui recursos para a sobrevivência do dia seguinte” (GUIMARAES, 2016, p.20). Essa discussão é extremamente pertinente, pois a formação política e cidadã dos sujeitos envolve as relações entre indivíduo, sociedade e natureza, além da indissociabilidade entre teoria e prática, tão discutida por Freire (1996). Segundo o autor, a reflexão crítica sobre a prática é um dos saberes fundamentais para a superação da curiosidade ingênua por uma curiosidade epistemológica, questionadora das verdades absolutas e dos conhecimentos fragmentados.

Nesse âmbito, o Inciso III, do Art. 14, das DCNEA, aborda que a educação ambiental nas instituições de ensino, deve contemplar:

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim, entendemos que essa proposição traz elementos fundamentais para o trabalho articulado e permanente da educação ambiental na escola; e aponta a formação política dos sujeitos como estratégia para refletir criticamente as relações dominantes presentes na sociedade, que acabam por influenciar o currículo e as relações estabelecidas entre o conhecimento e as práticas de educação ambiental.

Ademais, concordamos com Freire, Figueiredo e Guimaraes (2016) que a formação crítica é a que potencializa os sujeitos à assunção do papel de protagonistas no fortalecimento

de movimentos contra-hegemônicos na construção de relações justas e sustentáveis. É um processo formativo que se constitui pela práxis, a partir da intervenção na realidade, conhecendo-a para transformá-la, ou seja, há uma intencionalidade na construção de novas relações político-pedagógicas na formação desses sujeitos.

Diante das considerações supracitadas, evidenciamos que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) apontam caminhos para se pensar a educação ambiental numa perspectiva crítico-reflexiva na escola. Ainda assim, é preciso esclarecer que as políticas públicas, por si só, não são capazes de transformar esse discurso acrítico de que ações individuais, pontuais, sejam capazes de mudar a realidade socioambiental. A mudança só acontece quando há participação coletiva, formação dos sujeitos e compreensão da educação ambiental numa dimensão ampla e complexa que engloba os aspectos sociais, econômicos, históricos, culturais, políticos e pedagógicos.

É essa concepção que defendemos neste estudo: a formação continuada em educação ambiental de coordenadores (as) pedagógicos (as) como estratégia de provocar o diálogo das questões socioambientais numa perspectiva crítica, para que, assim, os saberes sejam partilhados com seus pares, objetivando a reflexão crítica das práticas de educação ambiental.

3.3 Qual o lugar da educação ambiental na BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em 2017, no governo de Michel Temer,¹¹ é um documento normativo da educação nacional que estabelece um conjunto de aprendizagens, competências e habilidades que os estudantes deverão desenvolver ao longo do seu percurso escolar (BRASIL, 2017). Essa versão final da BNCC foi instituída para atender os interesses de grupos e fundações empresariais ligados à educação, a exemplo do “[...] Movimento Todos Pela Educação (TPE), que passou a desempenhar um papel determinante para a aprovação da BNCC, já em 2017, no movimento denominado Todos pela Base” (ANFOPE, 2020, p. 8). Há

O governo Temer foi instituído após o golpe de 2016 que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff. “No governo Temer (2016-2018), se deu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC da Educação Básica, instrumento central para as mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, consequentemente, para a formação dos seus professores” (ANFOPE, 2020, p. 7-8).

um discurso muito forte na BNCC, acerca da formação por competências, cuja definição refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8). Esse conceito prioriza a formação dos estudantes para atender a lógica do mercado de trabalho, ou seja, estabelece quais competências devem nortear o ensino-aprendizagem, a partir da padronização de um currículo comum a todas as escolas brasileiras.

Tais aspectos nos instigam a pensar: quais os saberes são priorizados nesse currículo comum? Os conhecimentos socioambientais estão presentes na BNCC? A relação ser humano-natureza é problematizada em seu texto? Qual o lugar da educação ambiental nesse documento que estabelece objetivos e diretrizes para a educação básica?

Não por acaso, a palavra educação ambiental só é mencionada na introdução, quando cita a PNEA e as DCNEA para o trabalho com os temas contemporâneos. Para Lima e Torres (2021), esse ocultamento da educação ambiental é fruto de uma onda conservadora e neoliberal no Brasil, intensificada com a eleição de Jair Messias Bolsonaro¹², em novembro de 2018, o que parece alinhar-se com o desmonte das políticas públicas de educação ambiental que vinha sendo construídas nas últimas décadas. Com isso, os autores apontam diversas questões que provocaram grandes retrocessos na área ambiental, como por exemplo: a extinção do Departamento de Educação Ambiental (DEA), do Ministério do Meio Ambiente (MMA), e da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA), do Ministério da Educação (MEC), que eram responsáveis em gerir a PNEA. Junto a isso, desestrutura-se toda uma rede de parcerias construídas com vários movimentos sociais, a partir da institucionalização e regulamentação dessa política em 2002.

A educação ambiental também teve perdas orçamentárias significativas, inviabilizando o financiamento das políticas públicas dessa área. “Observe que os sinais de marginalização institucional da EA já eram visíveis no governo anterior, de Michel Temer, com a exclusão quase completa da EA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada, em dezembro de 2017 [...]” (LIMA; TORRES, 2021, p. 9). Nesse sentido, entendemos que a lacuna

¹² O governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, deu sequência às agendas neoliberais nas políticas públicas educacionais priorizando uma concepção de formação por competências para atender os interesses do mercado.

existente na BNCC sobre a educação ambiental se coaduna com o cenário de aprofundamento das políticas neoliberais, em que a falta de investimento do estado em políticas públicas fortalece um projeto de sociedade que gera desigualdades sociais, conflitos socioambientais, perda de direitos e precarização da educação.

Conforme Layrargues e Lima (2014), o campo político-pedagógico da educação ambiental apresenta três macrotendências com diversos posicionamentos que se aproximam dentro de cada uma delas. A macrotendência conservacionista vincula-se à ideia de conservação do meio ambiente, considerando apenas seus aspectos ecológicos e a mudança de comportamento individual em relação ao ambiente. Para os autores, são visões conservadoras de educação e sociedade, pois não questionam a estrutura social vigente, prevalecendo a dicotomia entre indivíduo, sociedade e natureza.

A macrotendência pragmática relaciona-se à educação para o desenvolvimento sustentável e para o consumo sustentável. “É expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30-31). Nessa visão pragmática de educação ambiental, há um predomínio da lógica do mercado e do consumo, ou seja, existe um processo de expropriação dos recursos naturais em nome do desenvolvimento, e, ao mesmo tempo em que isso acontece, há um discurso dominante de responsabilização das pessoas pela degradação ambiental. Por isso, é muito comum o uso de termos como economia verde, desenvolvimento limpo e sustentável, para camuflar um modelo capitalista totalmente excludente que produz desigualdade e pobreza.

Layrargues e Lima (2014) afirmam que a macrotendência crítica dialoga com a educação popular, transformadora e emancipatória, considerando que a concepção crítica de educação ambiental questiona o modelo de sociedade capitalista, por entender que é importante a superação dos processos de dominação do ser humano e da natureza, por meio da participação popular e da ação política coletiva no enfrentamento dos problemas socioambientais. Em decorrência dessa perspectiva crítica, “[...] conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social são introduzidos no debate” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33). Esses conceitos vinham fortalecendo as discussões e consolidando as políticas de educação ambiental, a exemplo da PNEA e das DCNEA, até o início da segunda década do século XXI; todavia, o acirramento das disputas políticas e econômicas culminou no aprofundamento de

um projeto neoliberal e ultraconservador que influenciou no desmonte das políticas educacionais e ambientais, de um modo geral.

Em consonância a essa discussão e ao posicionamento de autores que analisaram a versão final da BNCC, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como: Andrade e Piccinini (2017), Carvalho e Frizzo (2018), Silva e Loureiro (2020), Bittencour e Carmo (2021), dentre outros, observamos que há um silenciamento da educação ambiental, nesse documento normativo, de modo que as questões relacionadas ao debate socioambiental vêm sendo apresentadas de maneira reducionista e pragmática, conforme explicito no trecho: “[...] busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro” (BRASIL, 2017, p. 325).

Sem dúvidas, é importante adotar atitudes sustentáveis de cuidado com o meio ambiente, mas apenas isso não é suficiente para superar as contradições do modelo de produção capitalista. É preciso refletir com os (as) estudantes quais são as causas da degradação ambiental ou a pensar se todas as pessoas impactam o meio em que vivem da mesma maneira. “O problema está na utilização de uma árvore para sobreviver ou está na apropriação dos recursos naturais para fins de acumulação de riquezas”? (LOUREIRO, 2012, p.26). Esses questionamentos são cruciais na formação dos sujeitos, pois a problematização da realidade é o primeiro passo para a construção de uma consciência crítica em relação ao mundo.

O trecho referente à competência geral da educação básica de número 7, da BNCC, afirma ser necessário que “[...] respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 9). Elencamos que os termos “consciência socioambiental e consumo responsável”, se dissociados de uma discussão crítica de conscientização¹³, acabam sendo reduzidos a elementos simplistas, o que evidencia a aproximação da macrotendência pragmática voltada à lógica do mercado.

¹³“A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado” (FREIRE, 1996, p.54).

Desse modo, compreende-se que a perspectiva crítica de educação ambiental vem sendo silenciada na BNCC. Para Silva e Loureiro (2020), o tratamento das questões ambientais de maneira dissociada das questões sociais e o esvaziamento de abordagens críticas vêm reforçando uma formação fragmentada que negligencia os problemas socioambientais no contexto atual. Nesse sentido, a formação crítica dos sujeitos vem perdendo espaço nos currículos da educação básica, posto que, “[...] a BNCC direciona os interesses de aprendizagem para atender ao mercado de trabalho, cujo objetivo é formar indivíduos que forneçam mão de obra barata e flexível e que se adaptem de maneira mais fácil a diferentes situações” (BITTENCOUR; CARMO, 2021, p. 202).

Nesse cenário, há grandes desafios para o trabalho com a educação ambiental na escola, visto que o viés acrítico da BNCC, junto à carência de formação continuada dos (as) docentes na área socioambiental, dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas que compreendam a realidade a partir das relações complexas que se estabelecem. Para Lima e Torres (2021), são várias as questões que limitam a abordagem da educação ambiental escolar, tais como: a precarização da formação docente, a rigidez do currículo, a falta de articulação entre as áreas do conhecimento, uma prática pouco dialógica, uma visão comportamentalista dos problemas ambientais e o distanciamento dos problemas e conflitos socioambientais que envolvem a comunidade local.

Apesar disso, entendemos ser possível trabalhar uma perspectiva de educação ambiental crítica na escola, a partir do momento em que as pessoas se percebam como sujeitos ativos, protagonistas dos saberes construídos e mobilizados na ação-reflexão-ação de transformar a realidade. “Portanto, se a educação é produto desse mundo, ela deve ser provocada à resistência, à reconstrução e à transição para outra sociedade, capaz de proteger a vida, a solidariedade e a justiça socioambiental” (LIMA; TORRES, 2021, p. 12-13). Assim, se o projeto de educação ambiental que queremos é um projeto emancipatório, faz-se necessário que haja luta, formação, resistência e autonomia para a reflexão crítica da própria prática pedagógica.

Embora as discussões da BNCC silenciem a concepção crítica de educação ambiental, os (as) profissionais de educação podem driblar esse desafio, a partir da própria Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), que são mencionadas na parte introdutória da BNCC como políticas a serem consideradas para o trabalho com os temas transversais. Isso significa que,

mesmo com esse ideário neoliberal presente na Base, a política e as diretrizes continuam sendo os documentos de referência para o trabalho com a educação ambiental na escola.

Mediante a essas considerações, podemos evidenciar que a educação ambiental, apesar dos descaminhos no documento normativo da BNCC, apresenta também caminhos possíveis para a formação crítica dos sujeitos. Quando a PNEA e as DCNEA explicitam a importância de a dimensão socioambiental constar nos currículos de formação inicial e continuada dos (as) profissionais de educação, estão apontando possibilidades para que o trabalho com a educação ambiental seja fortalecido no âmbito escolar. Afinal, a formação é um elemento fundante que permite pensar a prática, a partir de uma reflexão crítica da realidade. A própria formação continuada em educação ambiental desenvolvida ao longo dessa pesquisa com as coordenadoras pedagógicas, no município de Guanambi-BA, é um caminho para o diálogo da educação ambiental na escola

4 “PRA SE DANÇAR CIRANDA, JUNTAMOS MÃO COM MÃO”: A IMPORTÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 1996, p.58).

Neste capítulo, abordaremos sobre a importância e as contribuições da formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação pedagógica, a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA, que se dispuseram a participar desses momentos formativos de diálogos e reflexões sobre a educação ambiental.

4.1 A importância e o papel da formação continuada em educação ambiental

A formação continuada em educação ambiental crítica foi desenvolvida com coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA, com o intuito de provocar a reflexão sobre a prática dessas profissionais, no que concerne às questões socioambientais no âmbito da escola, e, especificamente, no trabalho formativo junto aos (às) docentes. Nesse sentido, as (07) sete coordenadoras que participaram ativamente da formação desenvolvida, a partir dos princípios da pesquisa-ação, relataram a importância e a contribuição desses momentos formativos em suas práticas, na ação de mediar os processos de formação docente na escola.

É necessário que a formação continuada para o trabalho com a educação ambiental na escola seja um dos pilares na prática formativa da coordenação pedagógica junto aos (às) professores (as). Essa afirmação pode ser inferida a partir do que as próprias coordenadoras pedagógicas dizem. Para Flamboyant (2022), “a formação continuada em EA propicia ao coordenador condições de auxiliar o professor no planejamento e abordagem transversal da

temática em todas as etapas e modalidades de ensino”. Mangueira (2022) acredita que “a partir do entendimento construído com coordenadores, será possível trazer e/ou ampliar a discussão com os professores”. Cacto (2022) corrobora a ideia de que a formação continuada em educação ambiental “é mais uma ferramenta que auxiliará o professor na elaboração e execução do planejamento”. Maracujá (2022) destaca que é importante a realização de formação continuada em educação ambiental com a coordenação pedagógica, “para que estas discussões sejam propagadas nos encontros formativos com os/as docentes, de maneira que cheguem ao ambiente escolar e às comunidades inseridas”.

A partir dessas falas, entendemos o quão importante é o processo de formação na prática pedagógica dessas profissionais. Isso nos faz retomar o conceito de formação continuada anunciado na parte introdutória deste trabalho, como um processo contínuo de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, permitindo reflexões sobre o trabalho pedagógico e o repensar a prática a partir de uma perspectiva mais ampla de educação, de formação humana (ANFOPE, 1998). Dessa maneira, a formação continuada é preponderante no desenvolvimento profissional e na qualificação do fazer pedagógico dos (as) profissionais de educação para atender as diversas demandas do contexto escolar, e a educação ambiental é a principal questão que elencamos nessa pesquisa, por entendermos a necessidade urgente da formação socioambiental dos sujeitos que atuam na escola.

Para Dickmann; Carneiro (2021), e Dickmann (2017), é necessário que haja uma formação continuada permanente de educadores (as) ambientais para pensar a construção de uma nova práxis que subsidie o processo de transformação social e construção de um mundo mais sustentável e justo. Assim, a escola constitui-se num espaço formativo importante, capaz de propiciar a ação-reflexão-ação do fazer pedagógico, dialogando com outros conhecimentos advindos da formação inicial dos sujeitos e com as demais formações no âmbito da pós-graduação.

Nessa perspectiva, a educação ambiental, enquanto dimensão da educação, que se constitui em atividade intencional da prática social (BRASIL, 2012), nos mobiliza a construir o conhecimento de modo dialógico, a partir da reflexão crítica da realidade socioambiental. Por isso, pensar a formação continuada com as coordenadoras participantes dessa pesquisa foi um exercício de repensar a própria prática docente e de construir caminhos que se entrelaçam com as possibilidades e desafios do trabalho pedagógico coletivo no espaço escolar. “É sabido que a educação não muda o mundo diretamente, mas ela pode, na melhor expectativa, atuar sobre a consciência dos indivíduos, que, a partir da formação construída na relação

pedagógica, podem, então, agir sobre o mundo” (LIMA; TORRES; REBOUÇAS, 2022, p. 119). Esse agir no mundo é tarefa de educadores (as) que compreendem seu papel social na transformação da realidade.

Tal papel vai ao encontro de uma prática pedagógica implicada com a construção crítica do conhecimento, que revela uma postura de quem não quer apenas constatar os problemas que ocorrem na escola ou na sociedade de um modo geral, mas intervir, de maneira propositiva, para que as mudanças aconteçam. “No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 77). É isso que vai constituindo as possibilidades de pensar a educação ambiental a partir de outro olhar.

Para Girassol (2022), a importância da formação continuada:

É refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas na educação ambiental, sobretudo agregar conhecimentos. Assim, o docente pode relacionar o novo conhecimento adquirido com as bases científicas da sua graduação inicial, potencializando novas formas de pensar de como deve ser trabalhado os conteúdos para oferecer aos seus alunos.

O refletir e o repensar sobre as práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental são elementos importantes que permitem aos sujeitos a construção e a ressignificação do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Conforme Nepomuceno et. al (2021), para que a formação ambiental seja uma realidade na educação básica, é preciso que a formação docente seja pautada numa educação ambiental crítica, comprometida com a transformação da realidade, tendo por fundamento o diálogo, a reflexão e a ação dos sujeitos no mundo. Assim, entendemos que essa formação docente envolve a formação inicial e continuada dos (as) profissionais de educação, e, nesse sentido, a coordenação pedagógica tem um papel fundamental na articulação desse processo formativo contínuo que acontece na escola.

Para Bougainvillea (2022), “[...] a coordenação é quem cuida de oportunizar esses momentos formativos para a equipe escolar, mas para tal é preciso que ela também compreenda e amplie sua compreensão sobre a temática”. Essa ideia reafirma a formação continuada do (a) coordenador (a) pedagógico (a) como um elemento indispensável na prática desse (a) profissional, posto que, para contribuir com o processo formativo de professores (as) no âmbito das práticas relacionadas à educação ambiental na escola, é necessária à coordenação uma formação permanente e contínua que lhe dê subsídios para o desenvolvimento de práticas formativas contextualizadas à realidade socioambiental. Para Libâneo (2015), a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o

desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos (as) educadores (as), de modo que possibilita pensar e repensar as práticas a partir da realidade escolar.

Pela ótica aqui apresentada, a formação dos sujeitos é capaz de desvelar a realidade com base em proposições que dialogam com a educação ambiental numa perspectiva crítica. Para Umbuzeiro (2022) “é crucial que haja formações em pontos como esse que ficaram a desejar num documento oficial e tão relevante para a educação”. O documento que a coordenadora pedagógica menciona é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao priorizar um modelo centrado em habilidades e competências, reforça uma proposta neoliberal de educação que silencia a formação socioambiental em suas dimensões político-pedagógicas.

Maracujá (2022) explicita a relevância da formação em educação ambiental para a coordenação pedagógica, afirmando que: “[...] são poucas as formações que discutem de fato a temática da Educação Ambiental [...]. De fato, pude ter um contato com a EA na perspectiva crítica para coordenadores/as a partir da formação aqui proposta, sendo para mim uma ação inédita”. Desse modo, percebemos que a formação continuada precisa ser fortalecida na Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA, envolvendo todos os (as) profissionais de educação, além de ampliar as discussões de temáticas transversais importantes como a educação ambiental.

O documento da Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG) traz aspectos relevantes acerca da formação continuada, que se constitui como “[...] espaço de construção de saberes de forma crítica e reflexiva, considerando a realidade concreta dos sujeitos que vivenciam o currículo” (GUANAMBI, 2020, p.65). Tal realidade perpassa as questões que envolvem a educação ambiental, e, por isso, deve ser problematizada nos processos formativos que acontecem no âmbito da escola. A própria BMCG (2020) afirma que a educação ambiental é uma atividade intencional da prática educativa. Assim, é necessário que os educadores e as educadoras trabalhem as questões ambientais de forma articulada, considerando os conhecimentos dos sujeitos e o contexto socioambiental.

Em consonância a isso, a formação necessária aos (às) profissionais que atuam na escola é a que potencializa a capacidade de:

[...] assumir um papel protagonista no fortalecimento de movimentos contra-hegemônicos na construção de novas relações sustentáveis. É uma formação que se realiza pela práxis, na ação de intervir na realidade, teorizando-a a partir de novos referenciais, em que vivenciar a intencionalidade de novas relações é extremamente

pedagógico e educativo para a formação desse sujeito (FREIRE; FIGUEIREDO; GUIMARAES, 2016, p. 121).

A partir desse entendimento, o papel da formação continuada em educação ambiental, na prática da coordenação pedagógica, é propiciar diálogos e reflexões acerca dessa temática, para que os sujeitos que atuam na escola possam compreender as relações ecológicas, sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas que atravessam as práticas de educação ambiental e tencionam a transformação social.

4.2 O diálogo sobre as contribuições da formação continuada em educação ambiental

Mediante o diálogo construído na formação continuada, as coordenadoras pedagógicas abordaram as contribuições dessa formação em suas práticas.

Essa formação foi de suma importância para mim. Primeiro porque quase nunca são ofertados cursos específicos para a coordenação pedagógica, ainda mais nessa área. Apesar de o tema estar vinculado a área que me especializei, foi muito bom conhecer os marcos legais da Educação Ambiental e discutir as possibilidades de trabalho com proposições tão significativas e observações tão pertinentes. O curso reafirmou a importância de incluirmos a Educação Ambiental Crítica em nosso plano de trabalho, a fim de que isso mais do que um tema abordado na escola se torne um impulsionador de mudanças significativas na nossa vida (BOUGAINVILLEA, 2022).

Essa fala revela que a formação continuada, na prática da coordenação pedagógica, ainda é incipiente, e, quando se trata de formação para discussão de temáticas específicas, a exemplo da educação ambiental, evidenciamos uma imensa lacuna. Tal realidade reafirma a intencionalidade dessa pesquisa na intervenção da realidade, por meio da reflexão e formação crítica dos sujeitos, para a construção de práticas significativas e contextualizadas de educação ambiental.

A própria Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) são marcos legais que abordam a necessidade dessa formação socioambiental dos sujeitos para atuar, nos diversos espaços de educação, dentre eles, a escola. O parágrafo § 2º, do Art. 19, das DCNEA, afirma que: “os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e deem condições concretas de formação continuada, para que se

efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, p.7). Assim, é necessário que essas políticas sejam fortalecidas e, de fato, efetivadas nos espaços de educação, sejam eles formais ou não formais. Para que isso aconteça, a formação crítica dos (as) sujeitos é o primeiro passo para repensar o fazer pedagógico, como também compreender a importância de uma formação socioambiental contextualizada à realidade. Isso faz parte de um processo permanente de formação continuada que perpassa pela construção e ressignificação do conhecimento, ou seja, da práxis.

Essa formação contribuiu significativamente sobre como essa temática necessita ser debatida dentro dos espaços de formação inicial e também continuada, pois muitas vezes existe uma concepção cristalizada em nossa mente de que a EA se resume apenas ao “meio ambiente”. Os encontros formativos realizados me possibilitaram a romper essa lógica limitada, fazendo-me compreender as questões de poder que estão por trás dessa lógica, que é uma perspectiva capitalista e neoliberal (MARACUJÁ, 2022).

Maracujá (2022) traz aspectos importantes em sua fala, apresentando como a educação ambiental, numa concepção acrítica, pode limitar a nossa visão sobre o meio ambiente, entendendo-o apenas sob a perspectiva biológica e natural. Meio ambiente “é um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (REIGOTA, 2014, p. 36). O entendimento dessa relação permite uma melhor análise das relações de poder que se estabelecem na sociedade capitalista. “Tais relações se substanciam pela postura antropocêntrica que a humanidade exacerbou nos últimos séculos, colocando-se como o personagem principal da história planetária, justificando a exploração do meio ambiente a seu favor” (GUIMARAES, 2016, p.17). Isso se harmoniza com a dicotomia entre ser humano e natureza, a partir da lógica do capital, e contribui com a fragmentação do conhecimento e com a perspectiva conservacionista de educação ambiental.

Para superar essa concepção, faz-se necessário que os sujeitos construam coletivamente o conhecimento, assumindo a dimensão política e cidadã da educação ambiental.

Os encontros me fizeram perceber que essa discussão deve ser constantemente abordada dentro dos diferentes componentes curriculares, deve assumir o seu lugar de temática transversal. Acredito que ao termos essa compreensão, não podemos ao longo das nossas práticas educacionais, negligenciar a contribuição e o papel da Educação Ambiental crítica na formação de sujeitos humanos, críticos, autônomos, transformadores e comprometidos com o bem coletivo, entendendo seu importante papel enquanto cidadão/ cidadã do mundo (MARACUJÁ, 2022).

A fala de Maracujá é bem propositiva quando aponta a contribuição e o papel da educação ambiental crítica na formação dos indivíduos. Ela compreende a importância dessas discussões serem abordadas no currículo, envolvendo todas as áreas do conhecimento de maneira transversal.

Girassol (2022) entende que a formação continuada desenvolvida contribuiu “na forma de enxergar criticamente o currículo necessário para a educação ambiental na perspectiva de questões inerentes e hegemônicas presentes em nossa sociedade”. Cacto (2022) afirma que os momentos formativos contribuíram com a sua prática. “Posso auxiliar melhor alguns colegas a pensarem como trabalhar a educação ambiental, e quando retornar para a regência da sala de aula, a mente já estará mais aberta e com mais ideias de como trabalhar o tema”. Umbuzeiro (2022) menciona “que a gente nunca sai de algo da mesma forma que entra. E [...] os vários exemplos práticos, exemplos de leitura, nomes de autores, falar sobre o assunto, com certeza, agregou conhecimentos”. Mangueira (2022), também relata: “Tenho agora uma visão mais ampla sobre o assunto e certamente não irei trabalhar da mesma forma de antes”.

Mediante esses relatos, entendemos que os diálogos e as práticas formativas construídas com as coordenadoras pedagógicas foram cruciais para refletir sobre as questões ambientais numa perspectiva ampla de construção do conhecimento, o que implica um processo formativo que permeia, não só a formação da coordenação pedagógica, mas também a formação dos (as) professores (as) e estudantes para atuarem como sujeitos críticos diante a crise socioambiental e os diversos problemas gerados pelo modelo de produção capitalista.

Flamboyant (2022) cita elementos simples do cotidiano que foram apresentados como possibilidades metodológicas na formação desenvolvida. Para ela, a formação

trouxe importantes contribuições para utilizar novas materialidades com elementos da natureza como recursos pedagógicos para as experiências com as crianças. Outra questão importante é a sugestão da aproximação com a comunidade e as famílias das crianças para compreender os problemas enfrentados que afetam a saúde em decorrência de questões sanitárias e ambientais (ex: mineração, energia eólica, etc que afetam comunidades rurais) e a partir disso propor projetos de intervenção e conscientização com o bairro e a comunidade escolar.

Essas materialidades, as experiências das crianças com a natureza e a valorização dos saberes das comunidades são estratégias metodológicas importantes para serem trabalhadas na formação continuada numa perspectiva crítica. É necessário que os (as) profissionais de

educação possam pensar a sua formação e a formação dos (as) estudantes, a partir dos desafios inerentes à escola e a comunidade de modo geral. Assim, pensar dinâmicas formativas para o trabalho com a educação ambiental, envolve o diálogo entre os sujeitos, na construção de práticas político-pedagógicas comprometidas com a reflexão crítica da realidade. Por isso, “é urgente pensar os objetivos da educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a existência humana em conexão com o planeta” (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021, p. 4). E isso dialoga com a ideia de construir outras práticas, outros caminhos para pensar uma educação ambiental que promova mudanças nas relações estabelecidas entre os seres humanos e a natureza.

Para tal, os educadores e as educadoras precisam se posicionar politicamente diante das desigualdades sociais e das injustiças socioambientais. “Ser educador ambiental é um ato de “indisciplina político-pedagógica”, é sentir-se incomodado com o status quo, é alimentar um desejo de fazer diferente e melhor sempre” (DICKMANN, 2017, p. 61). Nesse sentido, a formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação é um caminho para refletir sobre o próprio fazer pedagógico.

A capacidade de pensar e repensar a prática pedagógica envolve o movimento dialógico de perceber as contradições existentes na sociedade e “lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 2000, p. 13). É isso que a educação ambiental crítica traz como fundamento; a problematização das questões socioambientais a partir dos sujeitos e de seus contextos.

Desse modo, compreendemos que, ao refletir sobre a importância e as contribuições da formação continuada em educação ambiental com as coordenadoras pedagógicas, a partir da “*Ciranda de diálogos*”, que permeou os encontros formativos, estamos construindo coletivamente possibilidades teóricas e metodológicas para o trabalho com a temática socioambiental na escola de maneira crítica. Como diz a letra da música, de Lia de Itamaracá: “Minha ciranda não é minha só, ela é de todos nós”. E é essa ciranda de saberes e diálogos, construída a partir do olhar das coordenadoras pedagógicas que nos possibilita reafirmar a contribuição da formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das contribuições da formação continuada em Educação Ambiental na prática de coordenadoras pedagógicas da rede municipal de ensino de Guanambi-BA, o estudo evidenciou que a formação continuada dessas profissionais apresenta lacunas em relação à própria dinâmica formativa que acontece em nível de escola/rede municipal de ensino. A partir dos dados produzidos nesta pesquisa, analisamos que a formação continuada dos (as) profissionais de educação do município de Guanambi, apesar de ser uma proposição da Base Municipal Curricular de Guanambi (BMCG), ainda é incipiente frente aos desafios e às demandas formativas impostas pelos diferentes contextos existentes na rede municipal. Uma dessas demandas é o investimento na própria formação continuada da coordenação pedagógica e a discussão que nos propomos a fazer neste trabalho, sinalizando a importância da abordagem temática socioambiental nesse processo formativo.

Entendemos que os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as), ao participarem de momentos formativos disponibilizados pela rede municipal em parceria com outras instituições, a exemplo das universidades, dos movimentos populares, terão condições de fortalecer a própria formação como um processo permanente e contínuo de construção de conhecimentos, além de contribuir com os processos formativos dos (as) docentes na escola.

Nesse sentido, ao analisarmos as contribuições da formação continuada em educação ambiental na prática das coordenadoras pedagógicas, percebemos a emergência de essa temática ser discutida nos espaços em que os sujeitos atuam. Para a construção de uma formação crítica de educação ambiental, é necessário

que os educadores e as educadoras se posicionem diante das questões socioambientais, problematizando a realidade e as relações dicotômicas estabelecidas entre o ser humano e a natureza.

Diante dessas considerações, concluímos que a formação continuada desenvolvida no âmbito da coordenação pedagógica foi um caminho significativo, na construção e ressignificação de saberes. A partir da ação-reflexão-ação do fazer pedagógico, das relações dialógicas construídas na pesquisa-ação com as coordenadoras pedagógicas, o processo formativo contribuiu para o diálogo sobre a educação ambiental, e, além disso, a “*Ciranda de diálogos*” desenvolvida durante a formação trouxe possibilidades teórico-metodológicas para a construção de práticas formativas que irão subsidiar o trabalho da coordenação pedagógica com a educação ambiental numa perspectiva crítica. Assim, pensamos ser a formação dos

sujeitos um dos caminhos para o diálogo e para a reflexão sobre a educação ambiental na escola.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In: PLACCO, Vera Maria. Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019. p. 9-25.
- AMADO, João; CARDOSO, Ana Paula. A investigação-ação e suas modalidades. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica de Análise de Conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. Educação ambiental na base nacional comum curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências, XIX., Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. IX Encontro Nacional, Campinas: SP, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3706.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- BAHIA. **Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Disponível em: http://www.saeb.ba.gov.br/uploads/lei_est_8_261_29-05-02_estatuto_magisterio.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

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

BARROS, Maria do Desterro M. da R. N. **Formação continuada: Contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar**. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BARROS, Maria do Desterro M. da R. N.; MELO, Raimunda Alves. O papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento de processos formativos na educação infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 23., 2016, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2016. CD-ROM.

BITTENCOUR, Mariana Ferreira; Carmo, Edinaldo Medeiros. A abordagem da Educação Ambiental na segunda e na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 38, n.2, p. 200-216, mai./ago. 2021.

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 13-80

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE nº. 2 de 15 de junho de 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 06 mai. 2020.

CABRAL, Maria Arlete L. R. **Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário**. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos de educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FRIZZO, Taís Cristine Ernst. Políticas públicas atuais no Brasil: o silenciamento da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.

COSTA, Antônia Flávia Moraes da. **A prática do coordenador pedagógico no contexto da escola de tempo integral: desafios da educação integral e integrada**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

COSTA, Antônia Valdirene Rabelo. **Análise da percepção ambiental dos professores das escolas estaduais na sede do município de Rorainópolis/RR**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista-RR, 2015.

COSTA, Antônia Valdirene Rabelo. **Cartilha Interativa: Educação Ambiental do município de Rorainópolis – RR**. 2015. 32f. (Produto Educacional) – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista-RR, 2015.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. Curitiba-PR: CRV, 2014.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Fernanda. **Ciranda: história e origens**. Disponível: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17261-ciranda-hist%C3%B3ria-e-origens>. Acesso em 30 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira S. de Sousa. Pesquisa-Ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 41-70.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 113-120.

GIOVANI, Priscila de. Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 24., 2018, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4190-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GOMES, Liduína Maria. A formação continuada no desenvolvimento profissional do professor-coordenador pedagógico: uma investigação em escolas públicas do município de Sobral-CE. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 24., 2018, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4338-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Treinamento Pedagógico. **Base Municipal Curricular de Guanambi para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Modalidades de Ensino.** Departamento de Ensino e Apoio Pedagógico. Guanambi: Secretaria Municipal de Educação, 2020. 670 p.

GUANAMBI. Lei n. 1.089, de 10 de novembro de 2016 - Plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério público municipal de Guanambi, estado da Bahia. **Diário Oficial do Município de Guanambi,** Bahia, n. 1292, 11 nov. 2016.

GUANAMBI. Lei n. 951, de 17 de junho de 2015 - Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município de Guanambi,** Bahia, n. 953, 17 jun. 2015.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.** 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo F. da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade,** São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Eliamara Nascimento de. **A atuação da coordenação pedagógica em três escolas da rede estadual de ensino do Amazonas**. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LIMA, Gustavo F. da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/09.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

NETO, Antônio Gonçalves Nunes. **O ensino da educação ambiental na educação infantil e ensino fundamental I: um olhar dos professores sob a luz da lei federal 9.795/99**. 2019. 90f. Dissertação e Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências Ambientais) – Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná, Matinhos-PR, 2019.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação Pedagógica: Ação permeada pela resistência docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_243.pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia**. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PICHET, Sara F.; CASSANDRE, Marcio P.; THIOLENT, Michel. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação revista quadrimestral**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

PINTO, Adevane da Silva. **A educação ambiental na formação do professor pedagogo e a práxis com foco no contexto local**. 2018. 114f. Dissertação e Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Ensino de Ciências, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Victor Civita, 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SANTINELO, Paulo César Canato; ROYER, Marcia Regina; ZANATTA, Shalimar Calegari. A educação ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. In: *Pedagogia em Foco*, Iturama-MG, v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/228>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação polêmica de nosso tempo).

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. As vozes de professores – pesquisadores do campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Ciência & Educação**, Bauru-SP, v. 26, e20004, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2021.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

WUTZKI, Nathalie Cristina; TONSO, Sandro. A Educação Ambiental e a 2ª versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): uma reflexão sobre a área de Ciências da Natureza. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2339-1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A

A PRÁTICA DE COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS/AS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

Olá, este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da UNEB, campus VI, realizada pela professora Cleidiane Nogueira Prates Mendes, sob a orientação da professora Nilma Margarida de Castro Crusoé. Intitulada “*A prática de coordenadores/as pedagógicos/as e a formação continuada de professores/as: uma proposta de intervenção no município de Guanambi/BA*”, esta pesquisa tem como objetivo central desenvolver uma proposta de formação com coordenadores/as pedagógicos/as da educação básica municipal de Guanambi/BA, com ênfase na prática desses/as profissionais em relação à formação continuada de professores/as.

Contamos com a colaboração de todas/os e nos colocamos à disposição para dúvidas ou demais questões através do e-mail: cleidianeprates@yahoo.com.br.

Observação: Pesquisa vinculada ao projeto da professora Dra.^a Nilma Margarida de Castro Crusoé, com registro no Comitê de Ética em Pesquisa via Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), número: 02516412.0.0000.0055

QUESTIONÁRIO

1- Identificação:

Nome:

Como você gostaria de ser chamado (a) durante a pesquisa?

Idade:

Gênero: () Masculino () Feminino () Transgênero () Outro

Em relação a sua cor ou raça, como você se autodeclara?

() branca () preta () parda () amarela () indígena

2- Há quanto tempo atua na coordenação pedagógica?

3- Qual seu vínculo de trabalho com o município?

- Efetivo (concurada/o para a função de coordenação pedagógica).
- Efetivo (concurada/o para a função de docente e exercendo a função de coordenador pedagógico).
- Contratado: (não é concursada/o na rede, foi nomeada/o pelo poder público).
- Outra situação.
- 4- Qual a sua carga horária na coordenação pedagógica?
- 20 horas 40 horas
- 5- Qual modalidade/componente/ano você atua? (Poderá marcar mais de uma opção, se for o caso).
- Educação de Jovens e Adultos Educação especial Educação do campo
- Educação quilombola Creche Pré-escola (4º período) Pré-escola
- 5º período 1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano
- Língua Portuguesa Língua Inglesa Arte Educação Física
- Matemática Ciências humanas Ciências da natureza Outro.
- 6- Onde você atua como coordenadora/o pedagógica/o?
- Nas unidades escolares.
- No CETEP.
- Nas unidades escolares e no CETEP.
- Outros espaços.
- 7- Como ingressou no cargo?
- Concurso público de provas e títulos na função de coordenador pedagógico.
- Seleção e/ou escolha ou indicação entre os professores da rede municipal de ensino.
- Nomeação do poder público para o cargo.
- Outra forma de ingresso
- 8- Qual a sua formação inicial?
- 9- Indique sua maior formação:
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- 10- Qual a sua principal função no espaço onde atua?
- 11- Como é a sua prática em relação à formação continuada de professoras/es?

12- O município oferece alguma formação continuada para a/o coordenadora/o pedagógica/o? Especifique?

13- O quanto você acha importante a formação continuada para a coordenação pedagógica?

1 a 5 (1 pouquíssimo, 5 muitíssimo)

14- Você acha interessante o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada sobre Educação Ambiental com coordenadoras/es pedagógicas/os para o trabalho de formação contínua do docente na escola?

() Sim () Não

15- Para você, o que é educação ambiental?

16- Quais aspectos da educação ambiental você deseja saber?

17- Fique a vontade caso queira escrever algum comentário ou sugestão sobre a pesquisa.

Apêndice B

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Olá, este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da UNEB, campus VI, realizada pela professora Cleidiane Nogueira Prates Mendes, sob a orientação da professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé. Intitulada: “*A formação continuada em educação ambiental na prática de coordenadoras pedagógicas: uma proposta de intervenção no município de Guanambi/BA¹⁴*”, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as contribuições da formação continuada em Educação Ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi/BA com a formação continuada de professores (as).

Contamos com a colaboração de todas e nos colocamos à disposição para dúvidas ou demais questões através do e-mail: cleidianeprates@yahoo.com.br.

1- Identificação:

Nome:

Idade:

2- Como você avalia a formação continuada em educação ambiental proposta e realizada pela pesquisadora?

3- A partir das discussões e reflexões propiciadas na formação, o que você entende por educação ambiental crítica?

¹⁴Pesquisa vinculada ao projeto: A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR, de responsabilidade da professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, com registro no Comitê de Ética em Pesquisa via Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), número: 02516412.0.0000.0055.

- 4-** É possível trabalhar uma educação ambiental crítica na escola, mesmo com o apagamento do debate ambiental na BNCC? Quais as possibilidades e desafios?
- 5-** Qual a importância da formação continuada em educação ambiental na prática da coordenação pedagógica?
- 6-** A formação continuada em educação ambiental contribuiu ou irá contribuir com a sua prática? De que maneira?
- 7-** Faça um comentário sobre os aspectos que você considerou mais relevantes na formação.

Apêndice C



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)
CAMPUS VI – CAETITÉ**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Senhora está sendo convidada para participar da pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI/BA¹⁵, de responsabilidade da pesquisadora: Cleidiane Nogueira Prates Mendes, mestrandia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI, que tem como objetivo: Analisar as contribuições da formação continuada em Educação Ambiental na prática de coordenadores (as) pedagógicos (as) que atuam na rede municipal de ensino de Guanambi/BA com a formação continuada de professores (as).

A realização desta pesquisa poderá contribuir com a prática da coordenação pedagógica nas questões atinentes à formação em educação ambiental e com o trabalho de formação continuada junto aos (às) docentes da educação básica. Caso aceite, a Senhora participará de encontros de formação, rodas de conversas sobre a temática da pesquisa, e estas conversas serão gravadas em áudio. Também responderá a questionários online via Google Formulários.

A pesquisa não oferece nenhum risco, sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, a Sra. não será identificada. Caso queira, a Senhora poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. A Senhora receberá uma

¹⁵ Pesquisa vinculada ao projeto: A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS TRÊS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR, de responsabilidade da professora Dra.^a Nilma Margarida de Castro Crusoé, com registro no Comitê de Ética em Pesquisa via Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), número: 02516412.0.0000.0055.

cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

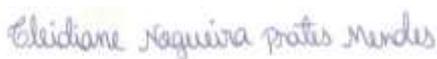
Pesquisadora responsável: Cleidiane Nogueira Prates Mendes.

Endereço: Rua 23, n. 601, Bairro Ipanema. Guanambi-BA, **Telefone:** (77) 991767143, **E-mail:** cleidianeprates@yahoo.com.br.

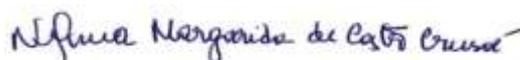
Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI/BA e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador, e a outra via a mim.

Guanambi, 03 de setembro de 2022.

Participante da pesquisa



Pesquisadora discente



Pesquisadora orientadora