



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE DIREITO,
DEPARTAMENTO DE DIREITO PÚBLICO**

AYDNER MALTEZ SANTOS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
A LEGISLAÇÃO COMO ÓBICE À SUA EFICÁCIA**

MONOGRAFIA

**Salvador
2017**

AYDNER MALTEZ SANTOS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
A LEGISLAÇÃO COMO ÓBICE À SUA EFICÁCIA**

Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, apresentado como requisito final para obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientador: Profº. PhD Heron José Santana Gordilho

Salvador
2017

SANTOS, Aydner Maltez

Educação Ambiental: A Legislação como Óbice à sua Eficácia / Aydner
Maltez Santos. – 2017.
50 f. : il.

Orientador: Profº. PhD Heron José Santana Gordilho
Monografia – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Direito.
Departamento de Direito Público; Direito Ambiental; 2017.

AYDNER MALTEZ SANTOS

**Educação Ambiental:
A Legislação como Óbice à sua Eficácia**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, Faculdade de Direito, da Universidade Federal da Bahia.

Trabalho aprovado em 25 de Agosto de 2017.

Profº. PhD Heron José Santana Gordilho (UFBA)
Orientador

Profº. Dr. Celso Luiz Braga de Castro (UFBA)
Profº Convidado

Profº. Dr. Augusto César Rios Leiro (UFBA)
Profº Convidado

A

Meus pais, meus primeiros e eternos mestres que
me dão incondicional apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

À YAWEH, quem me sustem.

À meus pais, por me apoiarem e investirem em mim, fornecendo uma educação que muito transcende àquela que a academia é capaz de ensinar.

À Carla Valéria, que com amor soube me incentivar em cada momento difícil ao longo dos semestres.

Aos meus amigos, pelas alegrias, tristezas e dores compartilhas. Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro melhora tudo o que tenho produzido na vida.

A meu amigo Bruno Leal, parceiro de projetos, artigos e publicações.

Ao Prof. Heron Gordilho, que desde o início do curso me instigou à pesquisa, à dedicação à carreira docente e a pensar o direito “out of the cages”.

A todos os demais mestres da Egrégia que com seus exemplos (positivos ou negativos), fizeram-me refletir sobre que tipo de operador do Direito serei.

Aos honoríficos membros da banca por aceitarem participar e contribuir com a minha formação acadêmica.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)¹

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 102.

SANTOS, Aydner Maltez. Educação Ambiental: A Legislação como Óbice à sua Eficácia. 69 f. il. 2017. Monografia – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

O presente estudo investigará os efeitos que as legislações exercem no processo de Educação Ambiental no Brasil. O presente trabalho será metodologicamente operado por revisões bibliográficas e análises legislativas, recorrendo-se também ao estudo de caso, a partir de observações *in loco* no bairro da Ribeira, na cidade de Salvador-Ba. Será estabelecido uma dialética entre o Direito Ambiental e a Educação/Pedagogia, perpassando por questões sociológicas e antropológicas. A Política Nacional de Educação Ambiental, regulamenta o texto constitucional e prevê o ensino da temática com caráter transdisciplinar, sendo vedada uma autonomia disciplinar da matéria nos currículos dos cursos fundamentais, médios e superiores, exceção feita nesse último quanto a aspectos metodológicos. Contudo, ter a Educação Ambiental ramificada em todas as disciplinas da Educação Básica a tem limitado em meros projetos escolares e dissipado sua importância. Concluiu-se que vetar a disciplinarização da Educação Ambiental mitiga a operacionalidade da temática, sendo o veto integral um óbice a eficácia da norma Constitucional, que garante a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Direito; Educação Ambiental; Educação; Meio Ambiente; Legislação.

SANTOS, Aydner Maltez. Environmental Education: Legislation as an Obstruction to Effectiveness. 69 p. il. 2017. Monograph – Law School, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The present study will investigate the effects that the legislations exert in the process of Environmental Education in Brazil. The present study will be methodologically operated by bibliographical reviews and legislative analyzes, using also the case study, from *in loco* observations at the district of Ribeira, in the city of Salvador-Ba. A dialectic between Environmental Law and Education/Pedagogy will be established, going through sociological and anthropological questions. The National Environmental Education Policy regulates the constitutional text and predict the teaching of the theme with a transdisciplinary character, being forbidden a disciplinary autonomy of the theme in the *curriculum* of the fundamental, average and superior courses, excepting the last one as a methodological method. However, having environmental education branched out in all disciplines of Basic Education has limited it to mere school projects and dissipated its importance. It was concluded that vetoing the disciplinarization of Environmental Education mitigates the operationality of the issue, as well the integral veto is an obstacle to Constitutional effectiveness, which guarantees Environmental Education.

Keywords: Law; Environmental education; Education; Environment; Legislation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Ações de Educação Ambiental nas Escolas.....	44
Gráfico 2	Tempo em que as escolas desenvolvem Educação Ambiental – 2006	46
Gráfico 3	Motivação inicial para o desenvolvimento de Educação Ambiental.....	47
Gráfico 4	Modalidades da Educação Ambiental nas escolas – 2006.....	49
Gráfico 5	Distribuição das escolas segundo a temática abordada nos projetos (primeira prioridade) – 2006.....	50
Gráfico 6	Principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da Educação Ambiental – 2006.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Dcnem) Resolução CEB nº 3, de 1998.....	27
Tabela 2	Grandes Regiões - Motivação inicial para o desenvolvimento de Educação Ambiental.....	48
Tabela 3	Inserção da Educação Ambiental em Disciplinas Específicas – 2006	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL – ASPECTOS JURÍDICOS.....	16
3 O DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	26
4 A TRANSVERSALIDADE DA TEMÁTICA AMBIENTAL.....	31
5 APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO	
.....	44
6 EXPERIMENTAÇÃO PRÁTICA.....	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXO A.....	71
ANEXO B.....	83

1 INTRODUÇÃO

Desde a derrubada da primeira árvore ao acendimento da primeira fogueira, o homem tem extraído recursos naturais atendendo suas demandas. O avanço tecnológico e científico, junto a consolidação inequívoca do capitalismo põe em latente conflito as pretensões de da maioria consumista e a minoria preservacionista. Permeadas pela lógica do capitalismo - sistema econômico-ideológico de acúmulo de bens, exploração dos meios naturais, e até exploração dos semelhantes. O extrativismo inconsequente gera degradação ambiental, desigualdades e profundas injustiças, sendo o contraponto à ganância humana a reação da natureza que desencadeia as catástrofes ambientais. Surge então o conceito de desenvolvimento sustentável e as estratégias do ensino da Educação Ambiental (EA).

O presente texto estudará as influências que as legislações ambientais possuem no processo de Educação ambiental no Brasil. Sendo sua questão problema: “De que forma a criação ou implementação de legislações ambientais interfere na eficácia da Educação Ambiental realizada no Brasil?”. Será metodologicamente operado por revisões bibliográficas e análises legislativas, recorrendo-se também ao estudo de caso, a partir de observações *in loco* no bairro da Ribeira, na cidade de Salvador-Ba. Será estabelecido uma dialética entre o Direito Ambiental e a Educação/Pedagogia, perpassando por questões sociológicas e antropológicas. Objetiva-se examinar de que forma a criação ou implementação de legislações ambientais interfere na eficácia da Educação Ambiental. Quais os efeitos da criação e implementação de legislações ambientais nas comunidades? Há alguma metodologia para que o conteúdo normativo que estabelece a Educação Ambiental encontre eficácia? As atuais legislações ambientais atuam de forma harmônica ou há lacunas legislativas? Qual a relevância social de legislações pró Educação Ambiental?

Segundo Kant, “a pura concordância e discordância de uma ação com a lei, sem considerar o móvel da própria ação, chama-se legalidade, ao passo que, quando a ideia do dever, derivada da lei, é ao mesmo tempo móvel da ação, se tem a moralidade”². Ou seja, se um indivíduo age de tal forma que não considera a lei mas permanece “dentro” dela, age de forma legal. Outrora, se este mesmo indivíduo age

² KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Paulo Quintana. Lisboa: Edições 70, 2008: I, Intr., par 3.

conforme os ditames da legislação, este age moralmente, de “forma imposta”. Sendo este último tipo de ação a que vigora, em peso, na sociedade brasileira.

Atuando em conjunto com a obrigação de seguir “dentro” das leis, o analfabetismo jurídico também assola a população. E, de acordo com Efing e Blauth, este termo se faz “apto a revelar um dos aspectos do despreparo dos cidadãos para o exercício da cidadania: a dificuldade de compreensão e manejo da linguagem jurídica necessária ao ingresso participativo nos espaços de gestão dos negócios públicos”³, além da influência no entendimento marginal dos textos legislativos.

O analfabetismo jurídico, em relação aos cidadãos, é agravado pela taxa de analfabetismo funcional, e pelos índices da educação brasileira. Segundo a PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – o Brasil, entre 2007 e 2014, melhorou seu índice de nível de instrução escolar, elevando o número de cidadãos com 25 ou mais anos de vida, com no mínimo 11 anos de estudo, de 33,6% da população para 42,5%⁴, refletindo em grandes desafios no que tange a dissolução do analfabetismo jurídico.

Essa elevada taxa de desinformação acerca dos direitos, e da interpretação e compreensão das legislações, especialmente das ambientais, fazem com que, segundo Dworkin, “vivamos na lei e segundo o direito. [...] Sendo súditos do império do direito”⁵. Em outras palavras, por não compreender a real necessidade que fora ditada pela legislação, a população segue à risca, sem nenhuma relação dialógica, leis implantadas verticalmente – para a comunidade – por temer o ônus advindo pela desobediência, possibilitando muitas vezes um esvaziamento na eficácia normativa. Nesse inteire, a Educação Ambiental estabelecida horizontalmente – pela comunidade e para a comunidades – apresenta-se como fator preponderante à eficácia normativa.

³ EFING, Antônio Carlos; BLAUTH, Flávia Noemberg Lazzari. **Analfabetismo jurídico e vulnerabilidade:** desafios do direito do consumidor na sociedade da informação. s.n.t. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/dompdf/arquivos/XIX%20Congresso%20Nacional%20do%20CONPEDI/15%20-%20DIREITO%20NA%20SOCIEDADE%20DA%20INFORMACAO%20/4596.html>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

⁴ IBGE. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>, acesso em 15 de maio de 2016.

⁵ DWORKIN, Ronald. **O império do Direito.** Traduzido por: Jefferson Luiz. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 09.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída na Lei 9.795/1999, regulamenta o texto constitucional, e prevê o ensino da Educação Ambiental em instituições formais e não formais. Todavia, a PNEA apresenta incongruências em implantação prática, tanto pela falta de conhecimento sobre a própria política pública por parte da população, quanto pela falta de interesse das instituições que operam a educação no Brasil. A lei estabelece o caráter transdisciplinar da Educação Ambiental às instituições formais de ensino. Destarte, é vedada a criação da disciplina da Educação Ambiental nos currículos dos cursos fundamentais, médios e superiores, exceção feita nesse último quanto a aspectos metodológicos⁶.

Quanto a essa exceção, no ensino superior, a Educação Ambiental com autonomia disciplinar pode ser especialmente cabida e até necessária. Seria impossível pensar em currículos de cursos como Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Gestão ambiental, Saneamento Ambiental ou mesmo Direito, desprovidos de enfoques específicos quanto à sustentabilidade e Meio Ambiente. O artigo 10, §2º da PNEA⁷, faculta a criação de disciplina específica voltada à Educação Ambiental, ressalvando à instrução da interdisciplinaridade aos “cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando se fizer necessário (grifo nosso)”. Assim sendo, a legislação oportuniza a criação de disciplina que abranja as temáticas ambientais na educação superior.

Na Educação Básica, contudo, ter a Educação Ambiental ramificada em todas as disciplinas da Educação Básica a tem limitado em meros projetos escolares e dissipado sua importância. Ter a Educação Ambiental dispersa em todas as matérias é circunstância próxima a tê-la em nenhuma delas.

A educação em si não é um simples objeto que está pronto para uso, ela é um processo construído no tempo, conformando-se de acordo com as necessidades e interesses atribuídos. No mesmo raciocínio, a Educação Ambiental é um

⁶ OLIVEIRA, Taisa Cristina Sibinelli de. A importância da Educação Ambiental e sua política nacional. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XIII, n. 75, abr 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7357&revista_caderno=5>. Acesso em: 10 jun. 2017.

⁷ BRASIL. 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, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

entendimento que se constrói com o tempo e esta construção pode ser realizada junto à comunidade, através de diversas discussões e experimentações. Até porque, de acordo com Freire⁸, a educação é um constante exercício de discussão, pois é nas diversas relações que o cidadão se faz e, por ventura, também é nas relações dialógicas que se constrói aquilo que denominamos de educação.

Por este motivo, faz-se necessário estudar os fatores que limitam ou que podem trazer consequências que proporcionem inércia ao processo educativo, ou ainda que prejudique a compreensão dos demais. Da mesma forma que a lei é uma ferramenta que visa a manutenção da harmonia social, ela também pode causar alguns efeitos, sejam positivos ou negativos, para outras áreas além do Direito, como a Educação. Conquanto, cabe-nos avaliar os efeitos da lei a fim de mitigar entraves negativos que prejudiquem o bem-estar social e, até mesmo, a operacionalidade da Educação, visto que é aquela que proporciona aos cidadãos os requisitos básicos para o entendimento de qualquer área das ciências, inclusive as ciências ambientais.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL – ASPECTOS JURÍDICOS

A marcha da legislação brasileira quanto à Educação Ambiental segue uma ascendente que aponta à necessidade da generalização dessa prática educativa por toda a sociedade. Em 1973, o Decreto nº 73.030⁹, cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente atribuindo a essa pasta o “esclarecimento e educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”¹⁰.

Em 31 de outubro de 1981, a Lei nº 6.938¹¹, institui a Política Nacional de Meio Ambiente. A norma é clara em seus artigos quanto a sua intenção em ampliar o caráter pedagógico da pauta ambiental no Brasil, como se registra no artigo 2º, inciso X, no que diz respeito à urgência da propagação da "Educação Ambiental a todos os níveis

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

⁹ BRASIL. Decreto nº 73.030. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 de out. de 1973.

¹⁰ Idem, art 4º, i).

¹¹ BRASIL. Lei nº 6.938. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de out. de 1981.

de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”¹².

A Constituição Federal de 1988¹³, em seu art. 225¹⁴, garante a todos o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, pautado no princípio da sustentabilidade, a fim de preservar os recursos ambientais. O texto constitucional apresenta os mecanismos necessários para assegurar a efetividade dessa norma, o que inclui a promoção de Educação Ambiental pelo Poder Público em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação ambiental. Foi em 1888, que o direito à Educação Ambiental foi ainda mais assegurado no território nacional. A Carta Magna, que prevalece até o presente momento, atribui ao Estado o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (art. 225, §1º, inciso VI)¹⁵. Emane então, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental. Todavia, o complexo sistema legislativo brasileiro, dentre outros fatores, corrobora pra que a Educação Ambiental prevista na legislação educacional continue tendo superficial operabilidade, ainda que assegurada pela Constituição Federal¹⁶.

Na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96¹⁷, que determina as competências e a estrutura da educação brasileira e estabelece as competências educacionais, há

¹² BRASIL. Lei nº 6.938. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de out. de 1981, art 2º, inc X.

¹³ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de Outubro de 1988. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

¹⁴ A Constituição Federal assegura em seu Art. 225. “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de protegê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

¹⁵ Ibidem, 292 p.

¹⁶ Segundo RIBEIRO, Bruno Servello. O Excesso de Leis e sua Inefetividade Social . In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9332>. Acesso em: jul. 2017.: “[...] Os microssistemas trazidos pelas modernas leis e que se amoldam diretamente à Constituição acabam por disputar espaço com infundáveis normas ultrapassadas, o que garante um paradoxal comportamento por parte do Poder Legislativo: ora este acaba por se adiantar à sociedade - cria e recria leis antes mesmo destas serem de efetivo conhecimento do povo, ora simplesmente abandona determinadas matérias ao mero acaso, restando as mesmas completamente carentes de regramento e, tudo isso, por um motivo notório, qual seja, o de sobrepor interesses político-partidários em detrimento de interesses nacionais”.

¹⁷ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

exíguas referências à pauta ambiental. Em seu artigo 32, inciso II, impõe-se que, no ensino fundamental, se trabalhe a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”¹⁸; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”¹⁹.

Em 1999, foi então elaborado a atual Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), estabelecido pela Lei nº 9.795/99²⁰, em que se registra que a Educação Ambiental deve ser implementada no ensino fundamental e médio, sendo operada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), aprovada pela Lei nº 9.795, de 27/04/1999²¹, regulamentada²² pelo Decreto nº 4.281, de 25/06/2002²³, foi recebida com larga expectativa, tanto por professores quanto por ambientalistas. A Educação Ambiental carecia de atenção pública. Todavia, a ansiedade pela nova lei trouxe consigo reflexões acerca das legislações no âmbito da Educação Ambiental²⁴: De que modo as leis criadas de fato influenciam nas políticas públicas educacionais e ambientais? Como exigir do poder público e das instituições educacionais o direito *erga homines*²⁵ à Educação Ambiental? A quem caberá a fiscalização e orientação da norma? Como estabelecer sanções às instituições que porventura descumpram os dispositivos legais? Observa-se que mesmo criada a política de Educação Ambiental, ainda há uma pendencia de um Plano Nacional de Educação Ambiental.

Ao estabelecer o direito à Educação Ambiental em caráter universal no Brasil, a PNEA comprometeu as instituições de ensino, públicas ou privadas, a seu

¹⁸ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

¹⁹ Idem.

²⁰ BRASIL. 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, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

²¹ Idem.

²² O Decreto nº 4.281/2002, outorga caráter executório à lei 9.795/1999, aprofunda seus conceitos, competências, atribuições e mecanismos.

²³ BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002.

²⁴ MELLO, S. S. TRAJBER, R. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação; 2007.

²⁵ Segundo ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário Acadêmico de Direito**. 2ª ed. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2001: “Termo jurídico em latim que significa que uma norma ou decisão terá efeito vinculante, ou seja, valerá para todos.

estabelecimento no ensino formal. O último Censo Escolar²⁶ que contemplou a Educação Ambiental ocorreu em 2004, e a essa época, de acordo com o INEP, 94% das escolas do ensino fundamental afirmavam praticá-la, operando o tema em projetos ou até mesmo em disciplina específica. Todavia, essa alta porcentagem não assegura a eficácia do direito à Educação Ambiental, uma vez que a pesquisa quantitativa não sintetiza os objetivos e princípios propostos na PNEA. Faz necessário uma pesquisa em escala nacional, a fim de verificar os programas de formação de docentes e de desenvolver maiores indicadores para a avaliação²⁷.

Embora a lei 9.795/99, delineie direcionamentos político pedagógicos para a Educação Ambiental, com conceitos, princípios e objetivos a serem considerados pelos operadores da educação, o instrumento legislativo não tem capacidade de autogestão e produção de sua própria eficácia. Apenas com a sensibilização acerca da causa ambiental pode-se compreender a importância do bem-jurídico tutelado pela PNEA, valorizando-se então a potencialidade da Educação Ambiental e sua alta vocação a transformar valores, atitudes e relações sociais. Até que isso ocorra a legislação não terá eficácia e entrará no (infeliz) rol de leis brasileiras que “não pegaram”²⁸.

O mecanismo externo da lei não basta. A lei deve assumir seu lugar nos debates acadêmicos, nos círculos informais de diálogo (nas barbearias, filas de banco, nos ônibus, feiras etc.), sendo debatida e ponderada não só para que haja um amadurecimento dela, mas para que a lei se consolide junto a sociedade. Outrossim, não é suficiente um consenso popular sobre a importância da PNEA, todavia, é primaz que se opere uma apropriação crítica obtida através do diálogo entre os atores e instituições implicados à sua implementação e eventual aumento de sua efetividade²⁹. Nesse sentido, O filósofo do Direito, Rudolf von Ihering³⁰ diz que “o fim do Direito é a paz, o meio que se serve para consegui-lo é a luta. [...] O Direito não é uma simples ideia, é uma força viva”.

²⁶ VEIGA, Alinne; AMORIM, Éricá; BLANCO, Mauricio. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

²⁷ LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. **Educação Ambiental na escola**: tá na lei.... Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. 2007, p. 23.

²⁸ Ibidem, p. 22.

²⁹ Ibidem, p. 25.

³⁰ IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. Título original: Der Kampf um's Recht. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002, p. 3.

Baseado na reforma nacional, vários Estados e municípios também fizeram alterações curriculares. Na Bahia, a reforma veio para o ensino médio, através do Projeto Bahia, entre 2003-2006. Chamado de Projeto de Educação do Estado da Bahia, o projeto teve operação conjunta das Secretarias de Educação e de Planejamento do Estado³¹. O objetivo do projeto era fomentar a melhoria do ensino por meio da reestruturação das instituições de educação, em conformidade com as tendências nacionais advindas da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF³². O documento aponta o substancial número de discentes em distorção idade/série, bem como os altos índices de evasão e repetência como os principais obstáculos à educação de qualidade no Estado.

O Projeto teve suas ações divididas em três componentes que, por sua vez, estavam divididos noutros subcomponentes:

- a) Componente 1: Melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. Subcomponentes: melhoria da qualidade do ensino fundamental; melhoria da qualidade do ensino médio; melhoria da qualidade do ensino em comunidades indígenas.
- b) Componente 2: Ampliação do acesso ao ensino médio. Subcomponente: ampliação da rede estadual de ensino médio.
- c) Componente 3: Fortalecimento da gestão educacional. Subcomponentes: autonomia financeira plena para o ensino médio; avaliação da rede pública; avaliação e monitoramento do projeto; certificação ocupacional de profissionais da educação³³.

A justificativa para a elaboração das Orientações Curriculares Estaduais, formada por três volumes – equivalentes às áreas propostas pelo MEC – foi a de que os entes federados também teriam o direito de adotar suas propostas curriculares. De acordo com a parte geral do documento, sua elaboração “Constitui-se um processo de construção coletiva, um grande mutirão, que mobilizou 1174 professores de 33 Diretorias Regionais de Educação, técnicos da Secretaria de Educação, especialistas das três áreas do conhecimento que estruturaram o currículo do Ensino Médio, agregando 82 unidades escolares da Rede Estadual³⁴”.

³¹ BAHIA. **Orientações curriculares estaduais**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2005.

³² BAHIA. **Plano de implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2006.

³³ Ibidem, p. 7.

³⁴ BAHIA. **Orientações curriculares estaduais**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2005, p. 13.

Tendo apenas caráter complementar, o documento baiano mantém, tal qual o documento nacional, os temas estruturadores presentes nas disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias³⁵. As Orientações Estaduais ainda convidam as instituições a adoção de um currículo flexível, que proporcione diferentes métodos de aprendizagem, que leve em conta as diferenças e demandas dos diversos setores sociais. A elaboração curricular das escolas “... deve partir da constatação de que os jovens e os adolescentes que frequentam as escolas são pessoas que nas suas práticas sociais cotidianas interagem em processos de comunicação, com a cultura e com a sociedade³⁶”.

O documento baiano persegue os PCNs nacionais também no que tange a seus problemas de elaboração e implementação. As Orientações Curriculares da Bahia, não foram amplamente divulgadas e mesmo aquelas poucas escolas que receberam não tiveram tempo, desde sua sanção até a vigência do documento, para uma análise, debate e assimilação pelo corpo docente.

Desse modo o Estado reitera a opção nacional por um currículo sem fortes fronteiras disciplinares. Consonante à teoria de Bernstein³⁷, a organização do currículo em áreas, junto à interdisciplinaridade, resulta na classificação e enquadramento fracos, por isso, “[...]assegurar esse entendimento só é possível se a comunidade escolar adotar uma metodologia que legitime os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização³⁸”. Com relação à prática pedagógica, as Orientações Curriculares da Bahia, propõe que o currículo se organize em projetos. A ideia é de que esse recurso favoreça o processo de aprendizagem, conectando o mundo externo à escola, aliando conhecimento escolar e práticas sociais³⁹. Todavia, a realidade fática da educação pública estadual revela que as Orientações Curriculares da Bahia contiveram-se no projeto escrito, não alcançando o docente à sala de aula.

No entanto, em 2011, houve significativa alteração no cenário estadual. Através da Lei 12.056/2011⁴⁰, foi instituída a Política Estadual de Educação Ambiental da

³⁵ BAHIA. **Orientações curriculares estaduais**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2005, p. 13.

³⁶ Ibidem, p. 36.

³⁷ BERNSTEIN, B.. **Classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

³⁸ BAHIA. **Orientações curriculares estaduais**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2005, p. 37.

³⁹ LOPES, A. C.. Discurso nas políticas de currículo. **Curriculum sem fronteiras**, vol. 6, ed. 2, 33-52p, 2006.

⁴⁰ BAHIA. **Política Estadual de Educação Ambiental**. Lei 12056/2011. Salvador, Bahia. 2012.

Bahia, com base na Lei de 9795/99, na referida lei, o conceito de Educação Ambiental é assim descrito:

Art. 2º- Para os fins previstos nessa Lei, entende-se por Educação Ambiental o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra⁴¹.

Com isso, o instrumento baiano faz importante celebração da participação popular como meio de obtenção de um ambiente equilibrado. A norma busca associar a Educação Ambiental à gestão das águas, unidades de conservação, saneamento e licenciamento ambiental. Prevê ainda Educação Ambiental formal, não-formal, visando o alcance de múltiplos públicos.

A grande demanda contemporânea do Direito Ambiental é a outorga de eficácia à legislação ambiental, resguardando o meio ambiente. Todavia para isso se opere se faz necessária vontade política, social e econômica do Poder Executivo, das corporações, da sociedade e da readequação da inconsequente lógica de lucro do sistema financeiro.

Nesse sentido, a tese de Miguel Reale, da Teoria Tridimensional do Direito, passa a ser imprescindível para o Direito Ambiental como uma necessidade à eficácia normativa. A teoria defende que o direito apenas será validado quando atender os pressupostos de fato, valor e norma, havendo então uma relação direta entre eles e a eficácia, fundamento e vigência. Ou seja, o direito demanda uma postura coerente em sua criação, implementação e execução.

“O direito não é um valor puro, nem é mera norma com certos característicos especiais, nem é um simples fato social com notas particulares. Direito é uma obra humana social (fato) de forma normativa destinada à realização de valores”⁴².

Reale, escreve a respeito da necessidade da aplicação de sua Teoria Tridimensional do Direito:

a) Fato, valor e norma estão sempre presentes e correlacionados em qualquer expressão da vida jurídica, seja ela estudada pelo filósofo ou sociólogo do direito, ou pelo jurista como tal, ao passo que, a tridimensionalidade genérica ou abstrata, caberia ao filósofo apenas o estudo

⁴¹ BAHIA. **Política Estadual de Educação Ambiental.** Lei 12056/2011. Salvador, Bahia. 2012, art. 25.

⁴² SICHES, Luis Recaséns. Panorama del Pensamiento Jurídico en el Siglo XX. Tomo editorial, S. A México; 1963. apud REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito.** 5. ed., 5. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 42.

do valor, ao sociólogo o do fato e ao jurista o da norma (tridimensionalidade com requisito essencial ao direito);

b) A correlação entre aqueles três elementos é de natureza funcional e dialética, dada a “implicação-polaridade” existente entre fato e valor, de cuja tensão resulta o momento normativo, como solução superadora e integrante nos limites circunstanciais de lugar e de tempo (concreção histórica do processo jurídico, numa dialética da complementaridade)⁴³.

A aplicação da Teoria Tridimensional no Direito Ambiental, tal qual nas outras áreas do Direito não soluciona sozinho a questão da ineficácia normativa. Todavia, pode elevar razoavelmente as condições para que as normas produzam os efeitos desejados, para que sejam eficazes. Assim, se promoveria a tutela do meio ambiente⁴⁴.

A eficácia dos atos jurídicos revela sua capacidade de gerar efeitos autônomos, ou seja, a eficácia é condição do ato de gerar consequências. Possibilita que uma lei seja um meio moralmente adequado para que seja alcançado sua finalidade, com as aptidões necessárias para sua exigência, aplicação e execução⁴⁵. Desse modo, a norma eficaz é capaz de irrogar na esfera do ser a finalidade lhe outorgada na esfera do dever ser.

Para o jurista alemão Hans Kelsen, a vigência vem antes da eficácia (social).

Uma norma jurídica deixará de ser considerada válida quando permanece duradouramente ineficaz. A eficácia (social) é, nessa medida, condição de vigência, visto ao estabelecimento de uma norma ter de seguir a sua eficácia (social) para que ela não perca a sua vigência⁴⁶.

Contudo, ainda que cada norma deva ter uma delimitada aplicabilidade para que se opere sua validade em sentido objetivo, é previsível a elas seu descumprimento.

É possível que uma norma não entre em vigor no instante de sua criação. Nesse caso, mesmo não tendo sido inaugurada a cláusula indispensável de sua vigência, essa norma já completa os pressupostos legais, sendo então válida, porém ineficaz, uma vez que não está pronta a produzir efeitos.⁴⁷ No âmbito do Direito

⁴³ REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5. ed., 5. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 57.

⁴⁴ SILVA, Rodrigo Zouain. Os desafios do direito ambiental no limiar do século XXI diante da ineficácia do sistema jurídico ambiental brasileiro. **Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, v. 9, n. 18, p. 57, 2013.

⁴⁵ BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**: limites e possibilidades da Constituição Brasileira. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

⁴⁶ KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 12.

⁴⁷ AZEVEDO, Antônio Junqueira. **Negócio Jurídico**: existência, validade e eficácia. São Paulo: Saraiva, 2002.

Internacional Ambiental, latente exemplo disso é o Protocolo de Quioto. Era preciso que ao menos que 55 dos países pouco poluidores o assinassem, ou seja, que no mínimo 55% das emissões de gases do efeito estufa do mundo fosse alcançado pelo Protocolo. Até que a porcentagem fosse alcançada o Protocolo continuava válido, uma vez que fora constituído segundo as regras e os princípios de Direito, contudo era ineficaz, já que não conseguia migrar do mundo do dever ser para o mundo do ser⁴⁸. Quanto a ineficácia normativa dos tratados internacionais, observa Leis:

A aceleração do ritmo das conferências acaba servindo para melhor esconder a sua inoperância e o caminho das cúpulas torna-se um caminho de faz-de-conta. Não há como deixar de ressaltar que este sentido de “faz-de-conta” ocorre em grande parte, principalmente, em função de uma certa cumplicidade dos operadores (do direito) jurídicos com esta ineficácia e com o próprio faz-de-conta⁴⁹.

Em resumo, a efetividade normativa teria que ser regra, pois o Direito é válido como determinador do agir social de acordo com os valores presentes. Logo, uma norma eficaz e válida será, em geral, efetiva

Dessa maneira, a efetividade será considerada não somente como o meio pela qual os governos executam leis e decretos, mas também pelo o modo como são cumpridas as normas determinadas. Não é o suficiente criar leis; é indispensável, também, cumpri-las, mantendo a finalidade para que foram cunhadas⁵⁰.

A alta carga do formalismo brasileiro é impressa nas leis e em seu cumprimento. O formalismo é um modo tácito de aceitação das normas, no entanto de modo distorcido, se estabelece então um jogo de fingimento, simbolizado pelo jargão “é para inglês ver”. O formalismo é uma discrepância entre a conduta e as normas prescritas⁵¹. O formalismo faz com que o Estado opere para as elites, a serviço de seus interesses, ou para oprimir seus adversários. Essa postura política, herança do Brasil Colônia ainda reflete nas instituições políticas atuais através da contradição entre o que é legal e o que é comportamental ou costumeiro⁵².

⁴⁸ CALSING, Renata de Assis. **A teoria da norma jurídica e a efetividade do direito**. Nomos (Fortaleza), v. 32, p. 289-300, 2012.

⁴⁹ LEIS, Hector Ricardo. **O labirinto – ensaios sobre o ambientalismo e globalização**. São Paulo: Gaia, 1996, p. 45.

⁵⁰ CALSING, Renata de Assis. **A teoria da norma jurídica e a efetividade do direito**. Nomos (Fortaleza), v. 32, p. 289-300, 2012, p.299.

⁵¹ SILVA, W. R. **Teoria das Organizações Cooperativas**: organizações e contexto cultural brasileiro. Viçosa, UFV, 2003. (Apostila do Curso Lato Sensu em Gestão de Cooperativas).

⁵² VIANNA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Belo Horizonte/São Paulo/Niterói, Itatiaia/EDUSP/EDUFF, 1987.137-231p. Vol.1, 3^a parte.

O paradigma da inviabilidade da lei é um reflexo do modo com que o brasileiro se relaciona socialmente, há um abismo entre a lei e a prática. No Brasil, como em nenhuma outra nação desenvolvida, continuamos fabricando "leis para inglês ver". Expressão surgida à referência das leis sancionadas pelo Brasil, no Período Regencial, com o compromisso de apresentar à Coroa Inglesa o fim do tráfico de escravos. No entanto, na prática nada foi feito,

havia uma estratégia de dar uma "satisfação" servil (mas enganosa) ao estrangeiro opressor (que, por sua vez, durante muito tempo fingia-se deixar enganar) com a finalidade de resguardar (com brios orgulhosamente nacionalistas) uma certa liberdade. No caso, a liberdade reivindicada e tão ardilosamente defendida era a de continuar mantendo uma feroz opressão sobre outros estrangeiros, os escravos. Enfim, de uma só vez, servilismo e resistência, orgulho e marotagem, brio e canalhice⁵³.

Mesmo superado o período regencial, desde os idos de 1805, mais de duzentos anos transcorridos nossa sociedade ainda mantém a disparidade entre discursos e práticas, promessas e realizações. Nossas relações de servidão legislativa "evoluiu" de Leis "para inglês ver", à Leis "para americano (ou a ONU) ver". É evidente que não se pretende que o Brasil deva estar desafinado com os acordos internacionais ou aos avanços sociais legislativos, tão somente que não deve criar leis sem os devidos mecanismos de garantia de sua eficácia e sem a participação popular. O objetivo da lei não é prestar contas à sociedade, todavia, promover o bem-estar social, nossa preocupação primária tem sido elaborar leis (projeto delas), não tornar possível seu cumprimento.

Para DaMatta⁵⁴, em detrimento das leis e a repressão, seguimos o uma lógica burocrática impessoal, universalizante e igualitária do sistema – sendo isso as características do indivíduo. De outra maneira, seguimos a lógica das relações e da moralidade pessoal, pelo viés do "jeitinho, da malandragem" e da solidariedade como balizadores da ação – sendo isso as características da pessoa. A categoria pessoa indica uma abordagem especial e solidária, diferentemente, a categoria do indivíduo é regida pelas leis, logo, é para o indivíduo que as normas e a repressão foram feitas. Essas duas categorias, indivíduo e pessoa, habitam paralelamente no mesmo contexto. Temos no Brasil um ordenamento vinculado à moral pessoal e à hierarquia,

⁵³ FIGUEIREDO, L. C.. "Para Inglês Ver" in **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP - v.3, n.2, São Paulo, set/fev, 1995, p. 357.

⁵⁴ DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro. Guanabara, 1990. 287p.

em que as pessoas, essenciais para a vida social, são tratadas apenas como complementares.

As leis brasileiras são obscuras ao povo⁵⁵. Tem sido tema restrito aos doutos e especialistas, àqueles aptos a condução dos complexos caminhos do ordenamento jurídico. Desse modo, a lei que supostamente emanaria do povo, se torna atributo estatal, que ao invés de construir ambiente em prol da justiça, passa a ser potencial instrumento de dominação. Quando isso ocorre, a lei, que deveria reger a sociedade, se torna elemento justificador das desigualdades⁵⁶.

3 O DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Analisar a política educacional brasileira e sua função na formação do docente, desvela o modo com que o Ministério da Educação (MEC) tem operado as ações de melhoria da qualidade do ensino através da capacitação dos professores⁵⁷. Para Libânio⁵⁸, a formação docente é imprescindível para a atuação profissional na escola do século XXI, uma vez que o professor pode inovar no processo de ensino-aprendizagem, dando maior eficácia a práxis educativa. Para tanto, o professor deve adotar algumas posturas, tais como:

- a) Assumir o ensino como mediação: aprendizagem do aluno com a ajuda do professor;
- b) Modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar;
- c) Conhecer estratégias do ensinar a pensar ou do ensinar a aprender a aprender;
- d) Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectivas crítica dos conteúdos, a técnica e cultural, como ingredientes se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítica-reflexiva;
- e) Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- f) Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação em sala de aula;
- g) Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada.⁵⁹

⁵⁵ A cultura normativista conduziu as nações à produção em massa de uma emaranhada teia de normas de conteúdo ambiental. Desde a Rio92, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, os países assinantes se comprometeram ao Princípio 11, se comprometendo com a produção de uma legislação ambiental eficaz.

⁵⁶ AGUIAR, R. A. R. de. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: Ibama, 1994.

⁵⁷ LIMA, Sônia Maria; ANDRADE, Maria Andreia; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Ensino médio no Brasil: A formação docente desde 1990**. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 581-595, 2017.

⁵⁸ LIBÂNEO, José Carlos; PARREIRA, Lelis. Pedagogia, como ciência da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.131, mar/ago., p. 30-44, 2007.

⁵⁹ Ibidem, p. 35

Em 1990, era realizada na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, a partir desses debates, após um hiato de quase 17 anos, o Decreto Federal nº 6.094, de 2007⁶⁰, instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Com o amparo legal, foram realizadas certas ações na política pública brasileira para a educação básica, em especial o aumento dos subsídios pela melhoria da qualidade do ensino, com maior foco no ensino médio. Desse modo, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁶¹, tendo sua implementação sob supervisão do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A LDBEN surge com o propósito de orientar os professores em sua organização curricular. A Tabela 1 demonstra as diretrizes enviadas pelo MEC que estipulam a matriz curricular sob a qual o planejamento e a organização pedagógica das escolas devem ser construídos, segundo a organização instituída pelo art. 10 da Resolução nº 3 do Conselho da Educação Básica (1998):

Tabela 1

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Dcnem) Resolução CEB nº 3, de 1998

Organização Curricular do Ensino Médio - Art.10 - A base nacional comum dos currículos do EM será organizada em áreas de conhecimento, a saber:		
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias
Língua Portuguesa	Física	História
Língua Estrangeira Moderna	Química	Geografia
Arte	Biologia	Sociologia
Educação Física	Matemática	Filosofia

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos⁶²

⁶⁰ BRASIL. Decreto nº 6.094/07. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 de Outubro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

⁶¹ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

⁶² BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quatro ciclos – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1999.

A estrutura curricular da educação básica brasileira é reflexo de um antigo embate político ideológico de gestões. Por anos, políticos e educadores tem divergido acerca da função do ensino básico, em especial do ensino médio. A propósito, seu papel deve ser profissionalizante ou propedêutico? Na constância dos governos militares, em 1968, Roberto Campos, então ministro do Planejamento do presidente Castello Branco, entendia

[...] que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites⁶³.

Para a ditadura, dar um caráter profissionalizante/terminal ao segundo grau contribuiria a economia nacional, ao passo de haver mão de obra massificada disponível ao mercado.

Em 1982, por meio da Lei nº 7.044⁶⁴, foram revogados os dispositivos da legislação da lei nº 5.692/1971⁶⁵, pondo fim à profissionalização imposta pela de 71⁶⁶. Todavia, mesmo com a mudança legislativa, a lógica do capital fez com que, até o fim da década de 1980, o ensino médio público estivesse dividido em: a) ensino voltado para a formação das elites e b) um ensino voltado para os filhos da classe trabalhadora. Ao passo que o primeiro ensino, exclusivo para seletas escolas, era um ensino propedêutico, destinada ao encaminhamento do aluno a carreira universitária, o ensino secundário profissionalizante era sinônimo da última etapa possível da escolarização dos jovens pobres, que logo ingressavam no mercado do trabalho⁶⁷. Mudança substancial só ocorreu com Constituição de 1988, ao definir em seu §2º, inc. II, ser dever do Estado a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”⁶⁸,

⁶³ ZIBAS, D. M. L. **Refundar o ensino médio?** Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade* – Número Especial 2005, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005, p. 1069.

⁶⁴ BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out.

1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

⁶⁵ BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasilia. 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

⁶⁶ ZIBAS, D. M. L. **Refundar o ensino médio?** Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade* – Número Especial 2005, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005, p. 1069.

⁶⁷ CORREA, Licinia Maria et al. Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017.

⁶⁸ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

complementada pela LDBEN, que conferiu um caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, trouxe a “progressiva obrigatoriedade” do ensino médio, instituído como etapa final da educação básica. Até que a Emenda Constitucional nº 59/2009, altera a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso I, no sentido de estabelecer que “a educação básica [será] obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁶⁹ (Brasil, 2009).

Diante dessa nova realidade normativa-educacional, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabeleceu como Meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE (2024), a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)⁷⁰.

A política educacional brasileira, desde a criação da LDBEN, em 1996, tem conjecturado novas perspectivas de ensino e aprendizagem para o ensino médio, em sintonia aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização social⁷¹. Essa intenção persiste, sendo então reforçada e estendida para toda educação básica através da recente modificação da LDBEN, feita pela Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que estabelece o Novo Ensino Médio⁷². Quanto à docência no ensino básico, a referida lei, passa então a estipular em seu art. 26, que

⁶⁹ BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, em 12 de nov. de 2009.

⁷⁰ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de jun. de 2014.

⁷¹ LIMA, Sônia Maria; ANDRADE, Maria Andreia; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Ensino médio no Brasil: A formação docente desde 1990. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 581-595, 2017.

⁷² A Lei 13.415/2017 prevê a segmentação de disciplinas, com uma parte obrigatória e outra optativa, o aumento da carga horária e a implantação do ensino integral. Segundo TORRES, Tércio Ribas. Reforma promete ensino médio mais atraente. Ano XIV — N Jornal do Senado. Brasília, terça-feira, 21 de fevereiro de 2017: “as disciplinas hoje são engessadas e fragmentadas, o que torna as aulas maçantes e provoca evasão escolar. Com o novo modelo, o aluno poderá escolher parte das disciplinas que quer estudar, conforme sua aptidão ou projeto profissional. Haverá uma base curricular comum a todas as escolas (60% das disciplinas) e uma parte flexível (40%), que poderá ser adaptada à realidade de cada região. [...] A proposta de reforma do ensino médio recebeu críticas de entidades representativas de profissionais da educação. Na opinião da presidente do Sindicato dos Professores de Minas Gerais (Sinpro-MG), Valéria Morato, a reforma atende aos interesses do grande capital, em detrimento da educação pública. Para o Sinpro do Rio Grande do Sul, “a reforma representa uma afronta aos educadores e um flagrante retrocesso na busca de qualidade para a educação brasileira”.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (grifo nosso)⁷³.

Em seu art. 87, § 3º caput e inc. III, a LDBEN outorga competência aos Estados, Municípios e apenas supletivamente a União “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos de educação a distância”⁷⁴. O dispositivo é um reflexo de toda LDBN, com a qual, levando-se em conta seus artigos suprimidos, modificados e incluídos, nota-se a política educacional brasileira com um evidente propósito de implantar universalmente um processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade social em todos os níveis de escolaridade. No entanto, não importa quão capacitado teoricamente for o docente,

a bagagem teórica terá pouca utilidade, se o professor não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas⁷⁵.

Ainda nesse intere, no que tange a parte diversificada do currículo se enquadra a temática ambiental das escolas, conforme previsto no art. 35-A, § 1, da referida lei:

A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural⁷⁶.

A Reforma do Ensino Médio, com vigência em 2017, sustenta princípios já encontrados⁷⁷ nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM),

A Central Única dos Trabalhadores (CUT) lamentou a forma (por meio de medida provisória) e o conteúdo da reforma.”

⁷³ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, em 26 de jun. de 2014, Art. 26, caput.

⁷⁴ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 06 mai. 2017.

⁷⁵ NÓVOA, Antônio. **As ciências da educação e o processo de mudanças**. São Paulo, Cortez, 1995. p.85.

⁷⁶ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 13.415, de 16 de fev. de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dez. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de jun. 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 17 de fevereiro 2017, Art. 35-A, § 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4 >. Acesso em: 02 mai. 2017.

⁷⁷ Segundo: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos** – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1999, p.207: [...] os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento deve envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que,

elaboradas em 1998⁷⁸. Estabelece a necessidade de um ensino contextualizado com a interdisciplinaridade como preferência pedagógicas, especialmente no que tange a formação docente, intentando direcionar a práxis educativa pelo viés interdisciplinar, percebendo-a “como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”⁷⁹.

4 A TRANSVERSALIDADE DA TEMÁTICA AMBIENTAL

Antes de investigar-se a questão da transversalidade da Educação Ambiental, faz-se necessário examinar o caráter do próprio Direito Ambiental e sua interdependência com os demais ramos do Direito.

O Direito Ambiental é a soma dos princípios e regras que objetivam a proteção do meio ambiente, abrangendo os meios administrativos e judiciais, inclusive sendo previstos a reposição financeira dos danos infligidos ao ambiente e aos ecossistemas⁸⁰.

A Constituição Federal de 1998, em seu art. 225, garante a todos o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, pautado no princípio da sustentabilidade, a fim de preservar os recursos ambientais. O texto constitucional apresenta os mecanismos necessários para assegurar a efetividade dessa norma, o que inclui a promoção de educação ambiental pelo Poder Público em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação ambiental. A respeito desse capítulo, Fiorillo é assertivo:

A constituição Federal de 1988 consagrou de forma nova e importante a existência de um bem que não possui características de bem público e, muitos menos, privado, voltado à realidade do século XXI, das sociedades de massa, caracterizada por um crescimento desordenado e brutal avanço tecnológico. Diante desse quadro, a nossa Carta Magma estruturou uma composição para a tutela dos valores ambientais, reconhecendo-lhes características próprias, desvinculadas do instituto da posse e da propriedade, consagrando uma nova concepção ligada a direitos que muitas

respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma visão de mundo.

⁷⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 1998.

⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 17^a ed., 1987, p. 38.

⁸⁰ CARVALHO, Carlos Gomes de. **Introdução ao direito ambiental**. Cuiabá: Verde-Pantanal, 1990. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/meio-ambiente-e-sua-protectao-juridica/84001#ixzz4mSgd2xDF>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

vezes transcendem a tradicional ideia dos direitos ortodoxos: os chamados direitos difusos⁸¹.

No Brasil, o Direito Ambiental, “é um conjunto de normas e institutos jurídicos pertencentes a vários ramos do direito reunidos, possuindo uma função instrumental para disciplina do comportamento humano em relação ao meio ambiente⁸²”. Ainda sobre a capilaridade do Direito Ambiental, Paulo Affonso Leme Machado é categórico ao afirmar que

O Direito Ambiental é um Direito sistematizador, que faz a articulação da legislação, da doutrina e da jurisprudência concernentes aos elementos que integram o ambiente. Procura evitar o isolamento dos temas ambientais e sua abordagem antagônica. Não se trata mais de construir um Direito das águas um Direito da atmosfera, um Direito do solo, um Direito florestal, um Direito da fauna ou um Direito da biodiversidade. O Direito Ambiental não ignora o que cada matéria tem de específico, mas busca interligar estes temas com a argamassa da identidade dos instrumentos jurídicos de preservação e de reparação, de informação, de monitoramento e de participação⁸³.

A transversalidade do Direito Ambiental também é celebrada por Paulo de Bessa Antunes:

Entendo que o Direito Ambiental pode ser definido como um direito que se desdobra em três vertentes fundamentais, que são constituídas pelo direito ao meio ambiente, direito sobre o meio ambiente e direito do meio ambiente. Tais vertentes existem, na medida em que o Direito Ambiental é um direito humano fundamental que cumpre a função de integrar os direitos à saudável qualidade de vida, ao desenvolvimento econômico e à proteção dos recursos naturais. Mais do que um direito autônomo, o Direito Ambiental é uma concepção de aplicação da ordem jurídica que penetra, transversalmente, em todos os ramos do Direito. O Direito Ambiental, portanto, tem uma dimensão humana, uma dimensão ecológica e uma dimensão econômica que se devem harmonizar sob o conceito de desenvolvimento sustentável⁸⁴.

Contudo, ainda em face da transversalidade do Direito Ambiental, nenhum teórico afasta a possibilidade de sua ministração em espaço autônomo nas graduações em Direito.

Os temas transversais no currículo da Educação Básica já são tratados como falácia desde sua proposta. Surgiram como uma tentativa de quebra à hegemonia disciplinar, fortalecida pelo capitalismo, todavia essa pretensa articulação interdisciplinar seria apenas figurativa? “Se os temas transversais expressam as

⁸¹ FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 62.

⁸² MUKAI, Toshio. **Direito Ambiental Sistematizado**. Rio de Janeiro, Editora: Forense Universitária, 2005, p. 27.

⁸³ MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 140.

⁸⁴ ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 4. ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 09.

temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo?⁸⁵". Em algumas escolas, se sustenta a incapacidade técnica dos professores para trabalhar de modo interdisciplinar; outras instituições entendem que a legislação é cumprida e a temática transversal é atendida quando exemplos do cotidiano ou relações conceituais são abordados numa determinada disciplina ou nos projetos escolares⁸⁶.

Possivelmente em decorrência de um déficit em suas formações, o conceito de interdisciplinaridade é precariamente compreendido pelos docentes. Em pesquisa qualitativa, na qual os docentes das Ciências Naturais eram objeto de estudo, investigou-se como seria desenvolvido um trabalho interdisciplinar sobre o Efeito Estufa, situação contemplada no bojo da Educação Ambiental. Notou-se então que "[...] os professores entrevistados têm apenas concepções rudimentares de interdisciplinaridade e confundem este conceito com o de multidisciplinaridade"⁸⁷. Esses discentes acabam sentindo-se solitários em relação à prática da Educação Ambiental em suas escolas, uma vez que as iniciativas de ensino dessa temática concentram-se neles, bem como a responsabilidade pelo andamento dos projetos⁸⁸. A visão disciplinar do corpo docente dificulta seu envolvimento nos projetos interdisciplinares.

Para alguns autores, é possível trabalhar com a temática ambiental com interdisciplinaridade, ainda que, em sua execução sejam encontrados alguns obstáculos, sendo o principal deles a alegação dos professores de falta de tempo para completar seus engessados planos de curso⁸⁹. A opinião majoritária, contudo, aponta para a desventura da implantação dos temas transversais. Na realidade nacional, apesar da importância do Poder Público ao planejamento curricular, historicamente, temos tido uma sucessão de reformas educacionais "fracassadas", como a de 1960 e

⁸⁵ MACEDO, E. F de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a Falácia de Seus Temas Transversais. **Revista da Educação AEC**, ano 27, n. 108, p. 73- 88, 1998, p. 25.

⁸⁶ KRAWCZYK, N. **A Escola Média: Um Espaço sem Consenso**. Cadernos de Pesquisa, [s. v.], n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

⁸⁷ AUGUSTO, T. G. da S. et al. **Interdisciplinaridade: Concepções de Professores da Área Ciências da Natureza em Formação em Serviço**. Ciência & Educação, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004, p.277.

⁸⁸ MAFRA, A. I. **A formação em Educação Ambiental no município de Navegantes – SC: entre o desejável e o possível** [Dissertação]. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; 2010. 120 p.

⁸⁹ NARCIZO, K. R. dos S. **Uma análise sobre a importância de trabalhar Educação Ambiental nas escolas**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., v. 22, p. 86-94, jan./jul. 2009.

a de 1970⁹⁰. A principal razão apontada para esse insucesso reside basicamente na falta de financiamento do processo de manutenção e investimento das estruturas das instituições. “Para ser bem cumprida, a transversalidade exige sistematização e deve implicar maior número de reuniões ou contatos entre professores, o que pressupõe a, já abordada, delimitação da escola como local de trabalho”⁹¹. A luz dessas deficiências, não seria surpresa que o tema transversal “Meio Ambiente”, ainda que transcorridos quase 20 anos de proposta, ainda não tenha seus objetivos alcançados e ainda restem muitas dúvidas nos professores em relação à temática ambiental⁹².

Em pesquisa acerca do significado de “tema transversal”, conclui-se que os professores entrevistados apesar de terem noção do seu significado, “não os utilizam como prática pedagógica, e não levam em consideração a sua necessidade no contexto educacional”⁹³. Postula-se então o seguinte questionamento: “Afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não lugar que é a transversalidade?”⁹⁴. Constituir a Educação Ambiental como tema transversal, tanto pode significar sua presença em todo lugar, como também seu não pertencimento a lugar nenhum da estrutura curricular.

Embora em teoria os temas transversais devessem ser o eixo estrutural do currículo, na prática são postos em um patamar de importância inferior ao das disciplinas na organização do guia curricular⁹⁵. Os PCN’s não trazem em sua lógica, a relevância que se afirmam terem os temas transversais. Destarte, o atual currículo

⁹⁰ DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

⁹¹ FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 1, n. 2, [s. p.], jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

⁹² PORTERO, R. A. R. **Avaliação do conhecimento do tema transversal meio ambiente e das práticas de Educação Ambiental de professores do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Ernestina.** 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, São Paulo, 2010.

⁹³ BARROS, H. da P. R.; MELO, M. S. A. de; RIBEIRO, M. C. S. **Meio Ambiente Como Tema Transversal:** Concepção e Práticas Pedagógicas e Professores e Vínculo com as Áreas do Conhecimento. **Revista Fiped – anais**, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em:<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_698_00879a5cb9bed6273046ff58f7b57c79.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2017.

⁹⁴ CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M., CARVALHO, I. C. M. (Orgs). **Educação Ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed; 2005. p. 59.

⁹⁵ MACEDO, E. F. **Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Química Nova na Escola, n.8, p. 23-27, 1998.

escolar com disciplinas fixas isola os conhecimentos e condiciona a Educação Ambiental apenas a transmissão de notícias sobre o meio ambiente. Nesse sentido, Leff afirma que:

O ensino tradicional básico falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, criativas dos alunos, e por estar desvinculado dos problemas do contexto sociocultural e ambiental. A pedagogia ambiental deve gerar um pensamento da complexidade que seja crítico, participativo e propositivo⁹⁶.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apesar de não serem obrigatórios, são determinantes legais da ação pedagógica e intentam ser “[...] uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto [...]”⁹⁷. Desde sua criação, em 1997⁹⁸, os PCNs, tem a questão da transversalidade intimamente ligada aos interesses dos grupos “neoconservadores”⁹⁹. Sendo então incorporadas neles as questões sociais relevantes, a serem tratadas como temas transversais, tais quais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo. De acordo com o MEC, o “[...] currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais”¹⁰⁰.

A “transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”¹⁰¹. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁰², a Educação Ambiental é um componente curricular obrigatório também a ser trabalhado de forma transversal,

⁹⁶ LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes; 2001, p. 261.

⁹⁷ BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 29.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

¹⁰⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 25.

¹⁰¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 44.

¹⁰² Segundo BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2, 30 de Janeiro de 2012: “Art. 16, O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: inc. XVII: estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente”.

devendo ser inserida no currículo: i) pela transversalidade; ii) como conteúdo de disciplina ou iii) pela combinação dos dois¹⁰³.

Conceitos como contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade não são inovações no ordenamento educacional brasileiro, já presentes em documentos curriculares oficiais e não oficiais prévios à LDBEN. Todavia o marco da LDBEN se registra no fato de que nela a interdisciplinaridade e a contextualização (assegurando a transversalidade) passam a compor o eixo organizador de sua doutrina curricular¹⁰⁴.

Como já dito, os PCNs diferenciam a transversalidade e a interdisciplinaridade. Sendo a interdisciplinaridade, entendida como a dimensão que

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.¹⁰⁵

Desse modo, a interdisciplinaridade é operar com a interação de disciplinas científicas, de seus conceitos básicos, dados, metodologias, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino. As críticas quanto a operacionalidade da interdisciplinaridade circundam o fato de que há uma necessidade de que a escola pública passe a ser vista como um local de trabalho. “Como podem os professores de uma dada escola atuarem interdisciplinarmente, se não conseguem se reunir e permanecer por período significativo na escola?¹⁰⁶”.

A transversalidade seria então

[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a

¹⁰³BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação** - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília 15 de junho de 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2017.

¹⁰⁴ TOMMASIELLO, Maria G. C., ROCHA, Erilda M. P. & BERGAMASHI Elânia M. M. **A Educação Ambiental como tema transversal no Ensino Médio na perspectiva de professores**. Comunicações, Piracicaba. Ano 22, n. 2, p. 35-64, Ed. Especial 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2393/1583>> Acesso em: 02 jul. 2017.

¹⁰⁵ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.p.30.

¹⁰⁶ FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 1, n. 2, [s. p.], jun. 2000, [sem página] . Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)¹⁰⁷.

Em suma:

A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos¹⁰⁸.

A justificativa para a introdução da educação ambiental no currículo da educação básica é o engajamento com a cidadania, em face da realidade social, devendo ser tema incorporados às disciplinas já existentes, de modo transversal: “[...] pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar”¹⁰⁹.

As pesquisas indicam que a Educação Ambiental teve um crescimento rápido nos últimos anos, pode-se afirmar que “[...] a prática da EA universalizou-se nos sistemas de ensino fundamental do país”¹¹⁰. No entanto, várias perguntas sobre essa universalização e sobre a qualidade das práticas desenvolvidas também já foram objeto de uma pesquisa realizada em 2006, “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹¹¹, que envolveu 420 escolas de várias regiões do Brasil, mostram que

[...] as formas de apropriação, significação e realização da Educação Ambiental são múltiplas e não está evidenciado para o universo escolar o que se pretende com a mesma, pelo menos no que se refere ao atendimento das diretrizes da Política Nacional¹¹².

¹⁰⁷ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 30.

¹⁰⁸ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

¹⁰⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, Ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 29.

¹¹⁰ TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (Orgs.). **Educação na diversidade:** o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6, v. 23. Brasília, 2007, p.14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>> . Acesso em: 28 jun. 2017.

¹¹¹ Ibidem, p. 16.

¹¹² Ibidem, p. 79.

Nesse contexto, o tema “Meio Ambiente” tem o objetivo de priorizar e contextualizar questões referentes ao meio ambiente de acordo com as realidades locais e regionais.

No estado de Tabasco, no México, foi elaborado um guia didático com o tema da educação ambiental destinado às escolas primárias. O guia intenta alcançar professores e estudantes, direcionando-os a um processo de aprendizagem que culmine na autonomia desses agentes. O projeto visa incorporar a dimensão ambiental e o conceito de desenvolvimento sustentável nos programas de ensino da educação básica, no material didático, na formação sistemática de professores, na oferta de pesquisas científicas, no ensino e no trato dos problemas ambientais articulados com as demandas populares¹¹³. Em Portugal, as escolas básicas têm em seu currículo uma área de projetos, na qual projetos integradores podem ser desenvolvidos¹¹⁴.

Na Espanha, o processo de desenvolvimento da educação ambiental, desde a década de 70, foi construído com a participação de professores engajados com uma profunda renovação pedagógica. Na realidade espanhola, a inserção das definições dos eixos transversais na reforma educativa, nos anos 1980, trouxe uma inovadora contribuição na teoria curricular contemporânea, imprimindo uma possibilidade não disciplinar da educação ambiental¹¹⁵, que, todavia, possui limitações em sua implementação.

O modelo Espanhol foi base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Brasileiros, em 1997, “[...] desde a seleção de conteúdo até a própria apresentação deste sob a forma de volumes divididos por cores foi baseado no modelo europeu espanhol”¹¹⁶. Essa importação quase literal passou de largo às reflexões acerca da

¹¹³ LOMELÍ, M. O. C.; RAMÓN, A. L. B. La incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en Tabasco, 1995-1999. **Tópicos en Educación Ambiental**, México: v. 1, n. 3, p. 67-73, 1999.

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ GARCIA-GOMEZ, J. Modelo, realidad y posibilidades de la transversalidad: el caso de Valencia, España. **Tópicos en Educación Ambiental**, México: v. 2, n. 6, p. 53-62, 2000.

¹¹⁶ FILVOCK, F. S.; TEIXEIRA, F. C. Análise da relação homem natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Educação Ambiental. In: **Congresso Nacional de Educação – Educere**, 6., 2006, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUC, 2006. p. 731-742. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017, p. 733.

realidade sócio educacional brasileira, que pesquisadores e educadores poderiam ter feito¹¹⁷. Importações como essa

[...] tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança¹¹⁸.

Na proposta importada da Espanha, os Temas Transversais, entre eles o meio ambiente, são considerados como as pautas pertinentes a diversos grupos sociais, que problematizam situações que transcendem um campo singular do conhecimento. É justamente essa transcendência que justifica a abordagem interdisciplinar desses temas, com a colaboração teórica das diversas disciplinas e campos do saber, desprezando então uma abordagem restrita para análise de fatos e fenômenos multiculturais.

Sem embargo, a importação brasileira não seguiu uma lógica *Ipsis litteris*¹¹⁹ da lei espanhola. Nas instituições educacionais de segundo grau, na Espanha, além de compreender a questão ambiental como eixo transversal, a Educação Ambiental também como ser disciplina optativa. Com essa dupla possibilidade, a legislação estrangeira revela a dúvida acerca da efetividade de sua aplicação por meio da transversalidade, da interdisciplinaridade e do ensino disciplinar.¹²⁰

No Brasil, os docentes que se voltam à Educação Ambiental escolar, em sua maioria, têm formação acadêmica nas ciências biológicas. Fato compreensível em razão da Educação Ambiental possuir significativo apelo ecológico. Já entre os educadores que atuam extraclasse, vinculados ao movimento ambientalista, essa predominância de origem acadêmica já foi largamente superada. O próprio engajamento no movimento social outorga compreensão que transcende a disciplinaridade, tratando a Educação Ambiental por um viés mais político e crítico.

¹¹⁷ REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. *Tópicos en Educación Ambiental*, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

¹¹⁸ DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000, p. 65.

¹¹⁹ Expressão de origem latina que significa "pelas mesmas letras", ou "literalmente". Indica que um texto foi transcrito fielmente.

¹²⁰ GARCIA-GOMEZ, J. Modelo, realidad y posibilidades de la transversalidad: el caso de Valencia, España. *Tópicos en Educación Ambiental*, México: v. 2, n. 6, p. 53-62, 2000.

Irriga-se então uma visão cada vez mais multidimensional da temática ambiental e suas complexidades¹²¹.

Os Estados devem adotar uma legislação ambiental eficaz. Os padrões ambientais, objetivos e prioridades em matéria de ordenação do meio ambiente devem refletir o contexto ambiental e de desenvolvimento a que se aplicam. Padrões utilizados por alguns países podem resultar inadequados para outros, em especial países em desenvolvimento, acarretando custos sociais e econômicos injustificados¹²².

Questiona-se então por que a lei brasileira restringiu o caráter optativo da Educação Ambiental ao Ensino Superior? Por que a legislação nacional veda o ensino disciplinar, ao menos como opção, nos currículos da educação básica brasileira?

Desde a célebre Conferência de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, em 1977, já se ventilava a ideia de que a Educação Ambiental não deveria ser uma disciplina no currículo escolar¹²³. Todavia, no conteúdo do documento dessa importante reunião, não se registram referências sobre a interdisciplinaridade ou nenhuma outra sugestão aprofundada de abordagem da temática.

Distante das relações contratuais do Direito Civil, em que o silêncio é considerado como declarações tácitas de aceitação, na sociedade o silêncio acerca de determinado assunto pode provir de mera aceitação irrefletida acerca de uma imposição legal ou moral. Isso pode ocorrer pelo simples fato de acreditar-se que o caminho imposto é o melhor, ou simplesmente porque a lei diz, então, mesmo sem reflexões mais aprofundadas, tratamos algumas questões como já resolvidas. Será essa a razão de não aceitarmos a Educação Ambiental como uma disciplina escolar?

A abordagem transversal como única opção à Educação Ambiental encontra obstáculo na falta de preparo na formação docente, que deve ser repensada, bem como nos extensos conteúdos das disciplinas escolares. Destarte, o tema “Meio

¹²¹ FRACALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Orgs.) **Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões**; I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária, UFPel, 2004, p. 55-77.

¹²²ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Rio 92**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n15/v6n15a13.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017

¹²³ MELLO, S. S, TRAJBER, R. (Orgs.). **Vamos cuidar do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação; 2007, p. 109.

Ambiente", é abordado de uma forma simples e reducionista e apenas algumas disciplinas mais vinculadas a ele, como ciências e geografia¹²⁴, nesse contexto

Enquanto esse modelo de educação existir, onde as disciplinas curriculares estiverem sobrecarregadas de conteúdos e não houver uma melhor formação para os cursos de licenciaturas ou pelos menos formações continuadas nas instituições de ensino, os temas transversais ficarão de lado e com isso a formação de cidadãos críticos e participativos sobre as questões ambientais também¹²⁵.

No atual contexto da transversalidade, a Educação Ambiental tem se reduzido a projetos escolares anuais¹²⁶, sua inserção no âmbito escolar tem se restringido a menções em salas de aula e a ocasiões específicas, como datas comemorativas¹²⁷.

No Nordeste, a Educação Ambiental nas escolas ocorre 72,5% a partir de Projetos, seguida da utilização de Temas Transversais (37,5%) e Datas e Eventos Comemorativos com 36,25%, como o dia da árvore – 21 de setembro, dia da água – 22 de março e dia do meio ambiente - 05 de junho. Nessa região, água, lixo e reciclagem são as temáticas mais abordadas pelas escolas, dentro da temática da Educação Ambiental. Seguindo-se às prioridades de abordagens estão as questões relacionadas à falta de saneamento básico junto ao tema da saúde e nutrição¹²⁸.

Pese-se ainda a dificuldade do professor em reservar tempo para planejamento de atividades que ofereçam inovações no currículo, como os projetos interdisciplinares¹²⁹. Os projetos trazem vantagens para a comunidade escolar, ensejam a ruptura com a rígida grade curricular, que não obstante figura até mesmo ser de intransponível superação. Contudo, os projetos, tem a limitação de raras

¹²⁴ FOEPPEL, A.G.S.; MOURA, F.M.T. de. Educação Ambiental como disciplina curricular: possibilidades formativas. *Revista da SBEnBio*, n. 7, 2014.

¹²⁵ Ibidem, p. 436

¹²⁶ De acordo com CALDEIRA, C. S., NUNES, A. L. R, MORALES, A. G. **Mapeamento de projetos de Educação Ambiental do ensino fundamental**; 2012: IX Anped Sul, 2012. Observa-se que os projetos de Educação Ambiental das escolas pesquisadas são pontuais e não são continuados pelos membros da escola.

¹²⁷ SOUZA, R. M, SANTOS, M. M. Análise da prática pedagógica em Educação Ambiental no contexto de escola rural em Itaporanga D'Ájuda – SE. *Revista Vitas*, n. 2, p. 1-17, 2012.

¹²⁸ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

¹²⁹ FRACALANZA, H. As pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Orgs.) **Pesquisa em Educação Ambiental**: pensamentos e reflexões; I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária, UFPel, 2004. p. 55-77.

vezes integrar todas os grupos curriculares da escola, descumprindo seu objetivo primaz: serem interdisciplinares¹³⁰.

A alegação mais comum na defesa da não adoção da Educação Ambiental como disciplina é a hipótese de que, existindo um professor na escola dedicado ao assunto, os demais docentes se isentariam da pauta, frustrando a legislação e, com ela, a possibilidade de formar uma consciência ecológica transformadora. Há também uma dúvida acerca da formação que deve ter o professor dessa disciplina. Há graduações que contemplam os amplos aspectos da temática ambiental? O contra-argumento dessas perguntas está no “nada impossível” processo de formação docente de modo reflexivo e sensível aos valores e procedimentos envolvidos na ação de educar. Outro forte contra-argumento é que mesmo em disciplinas tradicionais, quase metade dos docentes não têm formação compatível a sua área de ensino, ensejando inclusive a criação da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE):

O número de docentes que não lecionam na disciplina de sua formação inicial constitui um dos desafios concernentes à formação do professor, sinalizada pela meta 15 do PNE. Essa meta prevê que todos os professores e professoras da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam até 2024. Entretanto, em 2015, segundo dados do PNE, apenas 53,8% dos docentes possuíam formação superior compatível com a área de conhecimento em que atuavam como professores¹³¹.

O repensar das políticas públicas para a formação de professores é de competência do poder público, todavia, cabe as instituições de ensino superior, em suas políticas institucionais e iniciativas de seu corpo docente, repensar acerca da fragilidade da formação de professores quanto a Educação Ambiental.

Dois são os principais desafios da abordagem das temáticas transversais no Ensino Básico: a) inadequação da formação docente, e b) o pouco tempo e o trabalho extra, por aumentar seus conteúdos curriculares obrigatórios com a inserção de temas transversais. Ademais, a organização e a gestão da escola, com sua definida estrutura curricular disciplinar, são barreiras a serem traspostas, vide dados da pesquisa “Um

¹³⁰ SANTOS, Aline Gomes dos; SANTOS, Crisliane Aparecida Pereira. A Inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar. **Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas** - UFSM, Santa Maria. Revista Monografias Ambientais - REMOA v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.369-380. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/19893/pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

¹³¹ COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, C. S.; MEDEIROS, G. A formação do professor no ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Poiesis**, Tubarão, SC, v. 10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3891/2712>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

olhar sobre a Educação Ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto ‘O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental’¹³². Para considerar inserir a amplitude ambiental na escola, é primaz refletir sobre: 1- a estrutura e o funcionamento das instituições de educação básica; 2- o currículo, metodologias e a praxe docente; e 3- as estratégias de formação inicial e continuada docente¹³³.

Questiona-se a opção legislativa em vedar a existência de um espaço curricular determinado para abordar as inegavelmente importantes questões ambientais. Todavia, uma vez que se determine que a opção disciplinar da Educação Ambiental no currículo é metodologicamente impossível, questiona-se: qual alternativa viabiliza a inserção do tema ambiental no currículo de modo contínuo¹³⁴?

Em face da não efetividade da prática da transversalidade, a “Educação Ambiental deve ser tratada de modo científico, oferecida em forma de disciplina específica, porém sem perder sua essência interdisciplinar”¹³⁵. Um dos modos viáveis para o estudo dos problemas do meio ambiente é analisa-lo por meio de uma disciplina específica nos currículos escolares. Desse modo alcançar-se-ia maior número de alunos, criando cidadãos ambientais¹³⁶. As disciplinas têm maior autonomia de trabalho e possibilitam um ambiente permanente para o diálogo das problemáticas ambientais¹³⁷. A disciplinarização da Educação Ambiental pode representar um conceito limitado desta vasta ciência, todavia sua inexistência pode ocasionar a mitigação de sua relevância na educação escolar¹³⁸

¹³² COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, C. S.; MEDEIROS, G. A formação do professor no ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Poiesis**, Tubarão, SC, v. 10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3891/2712>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

¹³³ Idem.

¹³⁴ FOEPPEL, A.G.S.; MOURA, F.M.T. de. Educação Ambiental como disciplina curricular: possibilidades formativas. **Revista da SBEEnBio**, n. 7, 2014

¹³⁵ CUBA, M. A. **Educação ambiental nas escolas**. ECCOM, v. 1, n.2, p.23-31, 2010

¹³⁶ SANTOS, C. P. **A Educação Ambiental** – um estudo de caso no município de Vitória da Conquista – BA [Dissertação]. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz; 2007. 115 p.

¹³⁷ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

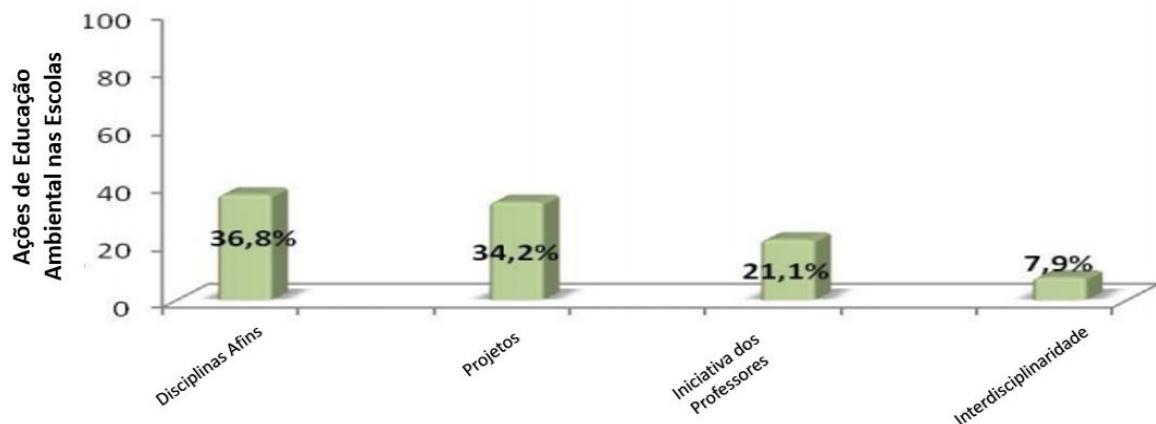
¹³⁸ ROSSI, S. Q. LEAL, M. C. **Entre projetos, disciplinas e outras modalidades**: algumas reflexões em Educação Ambiental; 2012: XII ENPEC, 2012.

5 APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Nesse diapasão, com fulcro nos dados de 38 documentos¹³⁹, a pesquisa de caráter qualitativo, “A Inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar”¹⁴⁰, investigou o conceito e o histórico desse tema na Educação Básica, sua orientação e inserção prática no currículo escolar. Considerou-se os fenômenos e os signos sociais dos educadores e a finalidade de suas ações no âmbito da Educação Ambiental.

Percebeu-se então que a maioria das ações são por meio de projetos, disciplinas afins, iniciativa individual do professor ou interdisciplinarmente (Gráfico 1). Responsável por 36,8% das abordagens da temática, as disciplinas afins compreendem-se como Geografia, Ciências e Biologia. As abordagens por meio de projetos significaram 34,2% do total, a inserção do tema por iniciativa dos docentes somou-se 21,1%. A abordagem interdisciplinar, ainda que indicada nos PCN's, alcançou o percentual de apenas 7,9%, indicando a complexidade desse tipo de abordagem.

Gráfico 1
Ações de Educação Ambiental nas Escolas



Fonte: Formas como a Educação Ambiental é trabalhada nas escolas pesquisadas¹⁴¹

¹³⁹ Dentre os 38, 12 foram artigos de periódicos, 10 artigos apresentados em eventos acadêmicos, 10 dissertações e 6 monografias.

¹⁴⁰ SANTOS, Aline Gomes dos; SANTOS, Crisliane Aparecida Pereira. A Inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria. **Revista Monografias Ambientais - REMOA** v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.369-380. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/19893/pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

¹⁴¹ Idem.

A leitura dos dados sinaliza que as instituições têm dado pouca relevância para a temática ambiental, delegando a incumbência aos professores. As escolas não estão alcançando os objetivos propostos pelos PCN's, isto porque 36,8% dos trabalhos afirmaram serem as disciplinas afins a principal maneira como a EA é inserida nas escolas. As experiências interdisciplinares ainda são recentes e pouco relevantes, predominam nas escolas ações multidisciplinares que condicionam a temática socioambientais aos espaços das disciplinas de geografia, biologia e ciências¹⁴². Os professores das demais disciplinas, como Matemática, Português, Língua Estrangeira, Química e Física, devido ao distanciamento do tema a seus conteúdos diários, não se sentem à vontade em tratar de temas ecológicos. Com isso não se quer insinuar uma má vontade dos docentes, muito menos sua incapacidade, todavia, é mister que os currículos das licenciaturas devem ser reformulados de modo a inserir, entre outras demandas, a abordagem da Educação Ambiental.

Na pesquisa de caráter quantitativo, intitulada “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”¹⁴³, 418 escolas brasileiras, nas cinco regiões, em 11 estados¹⁴⁴ e 42 municípios, buscou-se investigar a prática da Educação Ambiental nas instituições brasileiras de ensino básico. Como metodologia investigativa, foram respondidas 23 questões quantitativas e quatro qualitativas, que desvelavam os seguintes tópicos:

- Perfil do respondente;
- Tempo e motivação para implementação de Educação Ambiental;
- Questões sobre as modalidades de Educação Ambiental e suas características e peculiaridades;
- Priorização de objetivos e temas;
- Participação e contribuição efetiva dos diversos atores;
- Principais dificuldades;
- Questões abertas em que o respondente teve a oportunidade de fornecer algumas informações complementares¹⁴⁵.

Quanto às reações dos entrevistados, os pesquisadores relataram uma variação indo desde o mero desconforto, pela suposta desconfiança das práticas escolares, até resistências em responder os questionários.

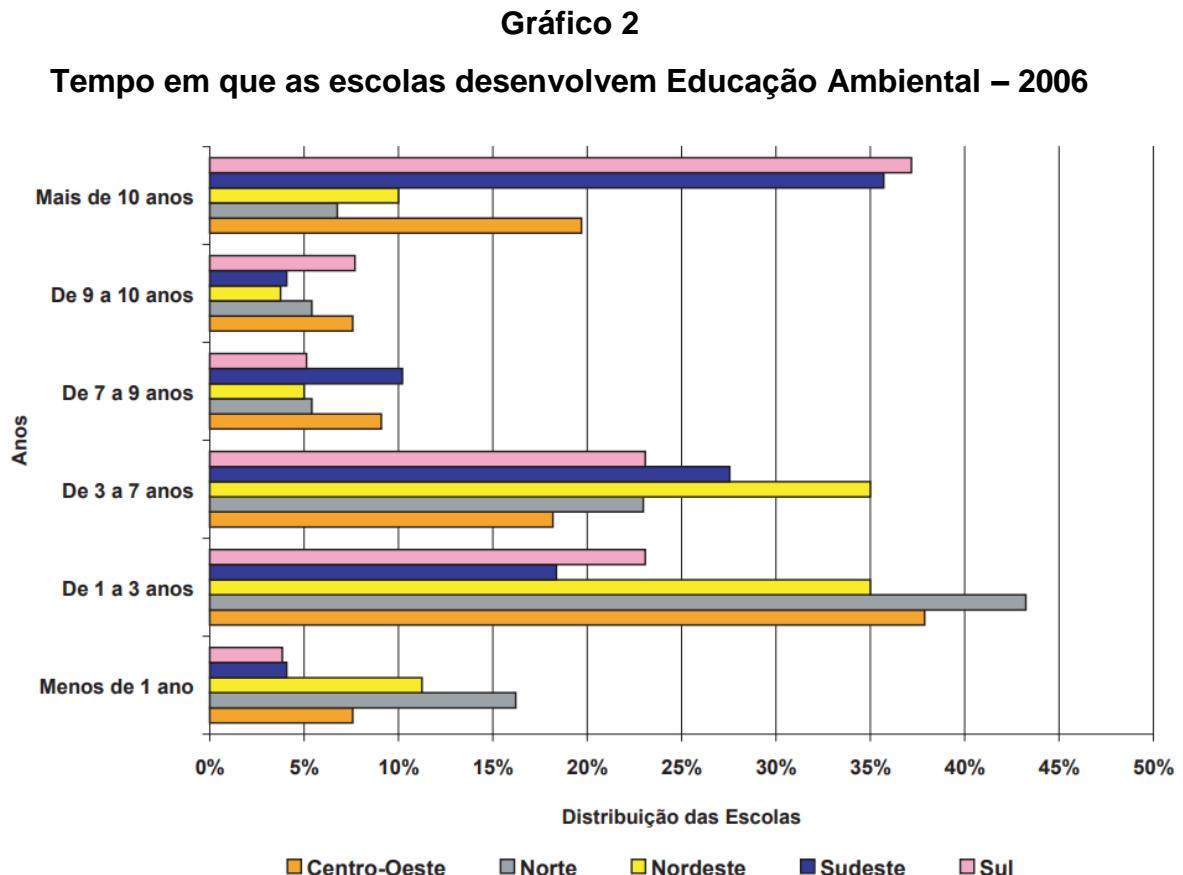
¹⁴² JACOBI, P. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2007.

¹⁴³ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

¹⁴⁴ Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Amapá, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

¹⁴⁵ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p.18.

Quanto ao tempo de implementação da Educação Ambiental no currículo escolar, os dados ilustrados no Gráfico 2 mostram que 22,7% das escolas já oferecem a mais de dez ano e 5,6% das escolas entrevistadas (22 escolas), afirmam trabalhar a Educação Ambiental de nove a dez anos.



Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁴⁶.

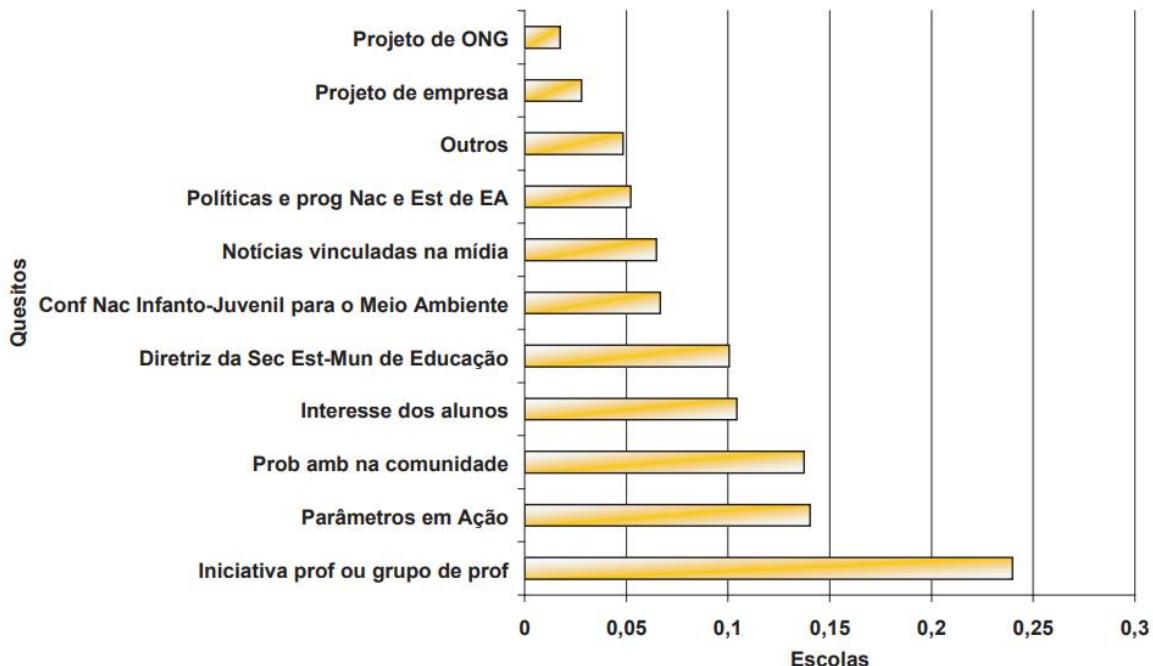
De modo surpreendente, a região Norte, região com maior reserva de água potável do país, com maior reserva de Floresta Amazônica e maior biodiversidade do país, declara só trabalhar com Educação Ambiental a pouco tempo: 12 escolas desenvolvem a menos de um ano e 32 entre um e três anos. Nessa mesma categoria de implantação recente, a região Nordeste figura logo atrás da região Norte.

Quanto às razões iniciais para começo do trabalho com Educação Ambiental, o Gráfico 3 ilustra que a maioria das intenções partem de um professor ou de um

¹⁴⁶ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 43.

grupo de professores (24%), 14% das ações são advindas do programa Parâmetros em Ação¹⁴⁷ e com 13,7%, os problemas ambientais da comunidade ocupam o terceiro lugar nos motivos declarados como propulsores do início da abordagem curricular do tema.

Gráfico 3
Motivação inicial para o desenvolvimento de Educação Ambiental



Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁴⁸.

As motivações para abordagem da Educação Ambiental apresentam o recorte geográfico ilustrado na Tabela 2. Das cinco grandes regiões geopolíticas do Brasil, apenas, a região Centro-Oeste não apontou que os trabalhos com Educação Ambiental iniciaram por conta de um professor ou um grupo deles, sendo nessa região

¹⁴⁷ Segundo MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Parâmetros em Ação. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/parametros-em-acao/>>. Acesso em: 09 de jul. 2017, “Programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo é a formação continuada de professores, de forma a facilitar a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. É dirigido a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Além disso, o programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas”.

¹⁴⁸ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 44.

o primeiro motivo o Programa Parâmetros em Ação. De modo oposto, as menores porcentagens advêm das motivações dadas por ONG nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste a projetos de Empresa no Norte e Centro-Oeste.

Tabela 2

Grandes Regiões - Motivação inicial para o desenvolvimento de Educação Ambiental

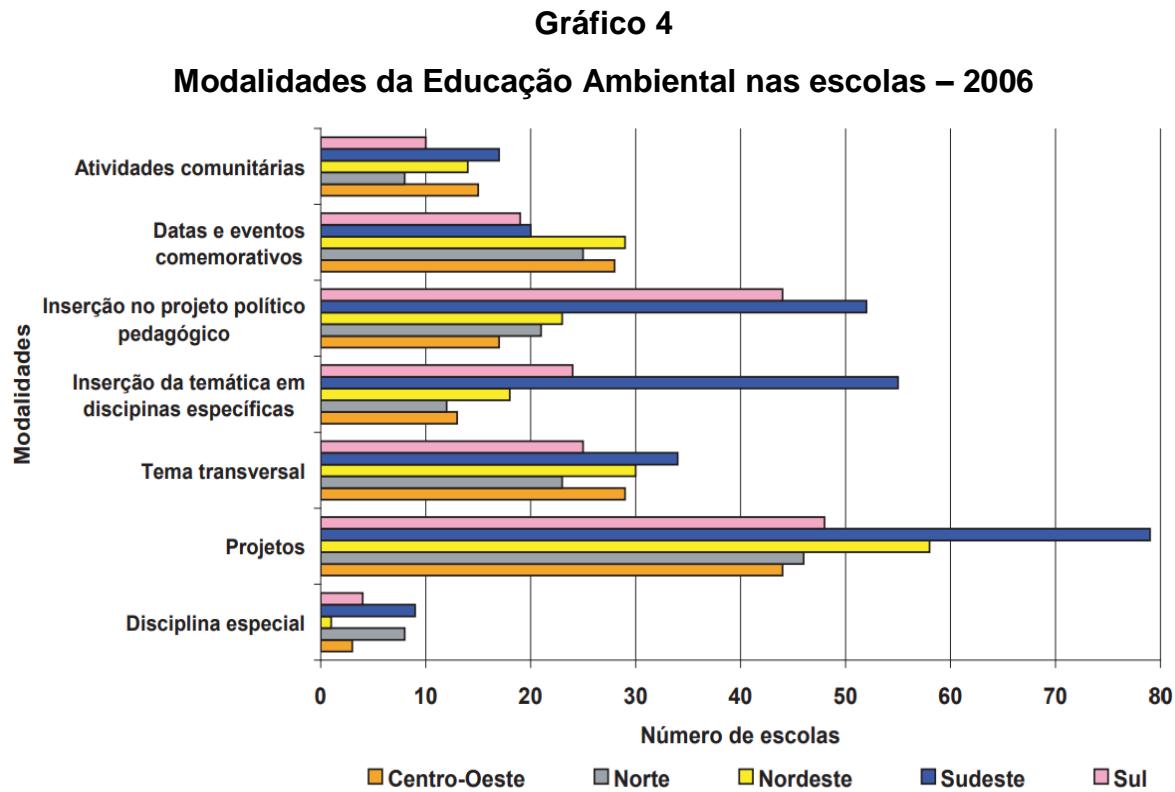
Motivação Inicial	Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul
Iniciativa prof ou grupo de prof	18,8%	29,9%	19,8%	26,5%	24,8%
Parâmetros em Ação	19,3%	9,1%	19,3%	11,3%	11,7%
Prob amb na comunidade	13,6%	17,5%	15,0%	12,0%	12,1%
Interesse dos alunos	10,2%	9,1%	6,8%	13,4%	11,2%
Diretriz da Sec Est-Mun de Educação	9,1%	12,3%	8,7%	9,2%	11,7%
Conf Nac Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente	8,5%	5,2%	13,0%	2,8%	5,1%
Notícias vinculadas na mídia	5,1%	6,5%	5,8%	6,7%	7,9%
Políticas e prog Nac e Est de EA	6,3%	2,6%	3,9%	5,7%	7,0%
Outros	5,1%	4,5%	3,4%	6,0%	4,7%
Projeto de empresa	1,7%	1,3%	2,4%	4,6%	2,8%
Projeto de ONG	2,3%	1,9%	1,9%	1,8%	0,9%

Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁴⁹.

Quanto as modalidades de desenvolvimento da Educação Ambiental, o Gráfico 4 sinaliza que a maioria das instituições da Educação Básica utiliza de Projetos como método de abordagem da Educação Ambiental. Nesse prisma, o Sudeste do país registrou a maioria de escolas com o referido método. Segundo os educadores, “os Projetos são as modalidades primordiais de desenvolvimento da Educação Ambiental”¹⁵⁰.

¹⁴⁹ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 45.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 48.

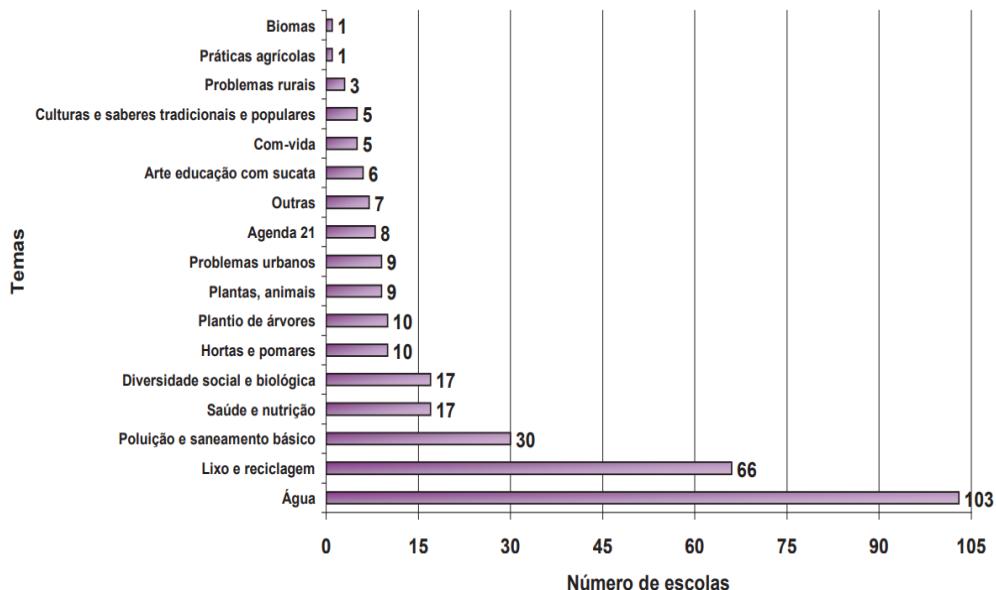


Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁵¹.

A respeito dos temas desses projetos, o Gráfico 5 demonstra que o tema mais abordado no Brasil, à exceção da região Sul, é água (103 escolas), lixo e reciclagem (66 escolas); poluição e saneamento básico (30 escolas). De outro modo, três temas despontam pelo baixo número de escolas que os tratam, tais quais: biomas, práticas agrícolas e problemas rurais.

¹⁵¹ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 49.

Gráfico 5
Distribuição das escolas segundo a temática abordada nos projetos (primeira prioridade) – 2006



Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁵².

A pesquisa quantitativa reforça o já observado na teoria, no que tange a inserção temática ambiental em disciplinas específicas, com forte presença nas Ciências Naturais e Geografia. A lógica das matérias afins à temática reflete-se tanto nas grandes regiões, quanto na totalidade nacional.

Tabela 3
Inserção da Educação Ambiental em Disciplinas Específicas - 2006¹⁵³

Disciplinas	Número de escolas					
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Brasil
Matemática	3	3	2	15	11	31
Geografia	7	17	8	50	21	103
Português	7	8	4	33	18	70
Ciências Naturais	12	18	10	53	23	116
Língua Estrangeira	1	1	2	14	6	24
Educação artística	7	9	6	28	17	67
História	5	6	6	32	14	63
Educação Física	4	2	2	17	6	31

Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁵⁴.

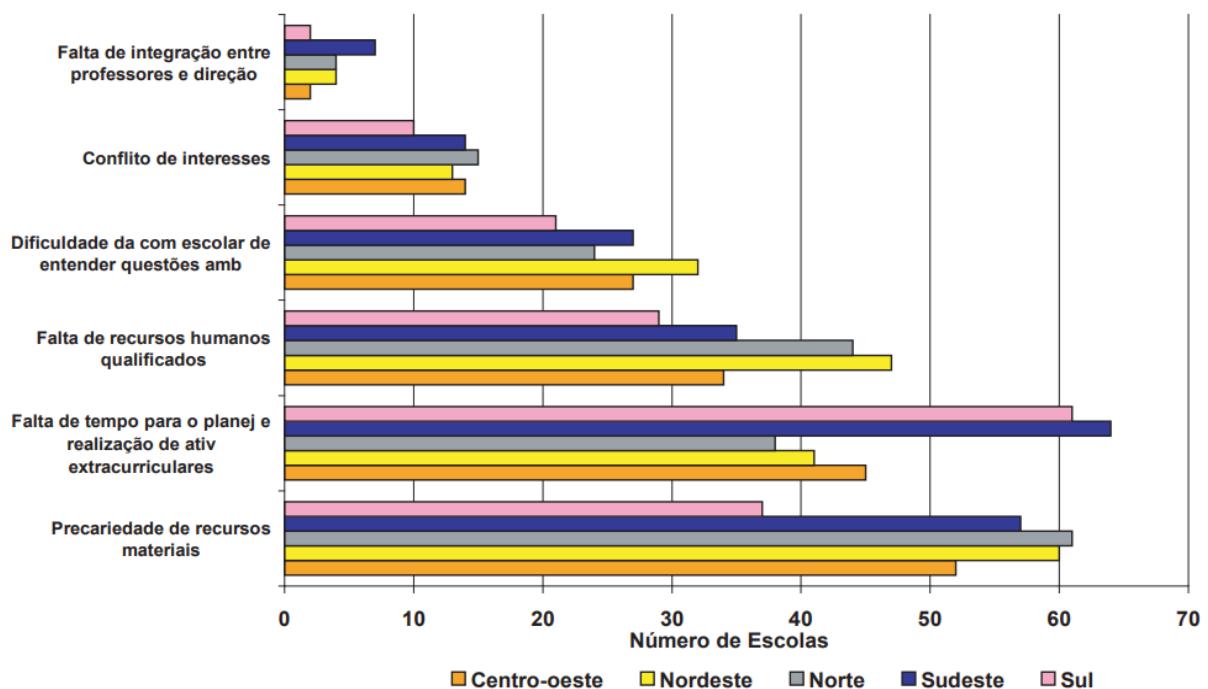
¹⁵² TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 54.

¹⁵³ : O número total de escolas não soma a amostra de 418 escolas pois, uma escola poderia marcar mais de uma disciplina.

¹⁵⁴ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 55.

Quanto às dificuldades na implantação da Educação Ambiental, o Gráfico 6 transpõe que a precariedade de recursos materiais e humanos se concentra no Norte e Nordeste do Brasil. Na região Sul, o paradigma é oposto, estando essas dificuldades registradas último. Os educadores do Sul e Sudeste apontam que sua maior dificuldade reside na falta de tempo para planejamento e realização de atividades extracurriculares.

Gráfico 6
Principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da Educação Ambiental – 2006



Fonte: Projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”¹⁵⁵.

6 EXPERIMENTAÇÃO PRÁTICA

A educação ambiental, já consagrada legalmente no Direito brasileiro, encontra seus principais entraves de eficácia na pedagogia. A fim de mudar a sociedade, antes de refletir acerca de suas principais demandas, é necessário estruturar a própria implantação da temática ambiental na educação. A Educação proporciona aos cidadãos os requisitos básicos para o entendimento de qualquer área das ciências, inclusive as ciências ambientais. Visto isso, é primaz a compreensão e extirpação dos

¹⁵⁵ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 60.

entraves na criação e implementação legislativa (nacional e estadual), no âmbito da Educação Ambiental. Para tanto, a análise bibliográfica e legislativa deve ser somada à pesquisa de campo.

Godoy¹⁵⁶, considera o estudo de caso como um tipo de pesquisa cujo objeto é analisado profundamente, com o objetivo de examinar detalhadamente um determinado ambiente, de um simples sujeito ou, ainda, de uma situação em particular. Essa autora, afirma que o estudo de caso tem sido considerado a estratégia preferida de pesquisadores que buscam responder como e porque determinados fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse está sobre fenômenos atuais e que somente poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real. Da mesma forma, Yin¹⁵⁷ afirma que o estudo de caso é utilizado para pesquisas empíricas através das quais se pretende estudar fenômenos contemporâneos no contexto da vida real.

A delimitação geográfica da pesquisa foi o bairro da Ribeira, na cidade de Salvador, Bahia. Buscou-se mapear, os principais fatores que influenciam na eficácia da implementação legislativa no âmbito da educação ambiental, fazendo com que a educação ambiental, além de levar ao indivíduo o conhecimento para o meio ambiente, possa construir, com ele, a ideia de cidadania e proteção dos recursos naturais de sua comunidade.

O processo de estudo de caso envolveu visitas a campo, e coordenação na elaboração de diários de campo e realização de entrevistas, realizadas pelos discentes matriculados na Atividade Curricular em Comunidades (ACC) – Ética e Direito Animal – entre os semestres de 2015.2 e 2016.1 (ANEXO A), bem como nas pesquisas, artigos e entrevistas produzidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (PIBIEX) - 2014/2015, com o tema “Conhecendo a Ética e o Direito Animal” (ANEXO B), ambos sob orientação acadêmica do professor PhD Heron José de Santana Gordilho, foi desenvolvido o aspecto qualitativo da pesquisa. “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma

¹⁵⁶ GODOY, Arilda s. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai-jun, 1995.

¹⁵⁷ YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2^a ed. Porto Alegre, 2001.

organização, etc”¹⁵⁸. A pesquisa qualitativa tem como suas particularidades: objetivação do fenômeno; compreensão, explicação e precisão das relações entre o global e o local do fenômeno estudado.

Toda comunidade possui um conhecimento popular relacionado à sua cultura, vivência, posição social e tudo que está ao seu redor. Destarte, para que a academia realize pesquisas que impactem positivamente a população é essencial ouvi-la, vivê-la. Pensando nisso, a vivência de campo, o diálogo com a comunidade e os resultados da pesquisa qualitativa, expõe as necessidades socioambientais da comunidade residente na Ribeira.

A palavra “Ribeira” significa “ancoradouro para reparação de naus” e tem sua origem em Portugal. O bairro, localizado na península itapagipana de Salvador-Ba, foi consagrado com esse nome devido a atividade naval ter impulsionado sua formação do bairro, quando seus primeiros habitantes eram pescadores. Entre o fim do século XIX e início do século XX, soteropolitanos com alto poder aquisitivo elegeram a região como ponto de veraneio sendo ainda hoje presente na paisagem os casarões de arquitetura detalhista.

O bairro abriga duas igrejas erigidas a séculos: a igreja de Nossa Senhora da Penha, construída em 1742, por escravos católicos que não podiam frequentar a Igreja da Penha, e a Igreja do Rosário, erigida por volta de 1808. E entre 1937 e 1939, ali também foi estabelecido o primeiro hidroporto da cidade¹⁵⁹.

No cerne da educação pública, o bairro e suas adjacências oferecem gratuitamente à comunidade acesso a Biblioteca Pública Municipal Edgard Santos, os serviços da Sociedade Pestalozzi – escola para crianças especiais, 3 escolas municipais¹⁶⁰ e 8 escolas estaduais¹⁶¹. Nesses equipamentos públicos, a pesquisa de campo constatou que a Educação Ambiental é abordada apenas como tema

¹⁵⁸ GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 34.

¹⁵⁹ RIBEIRA... Salvador Cultura Todo Dia. Fundação Gregório de Mattos. s.d. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=3&cod_polo=19> Acesso em: 25 ago. 2017.

¹⁶⁰ Escola Municipal Professora Eufrosina Miranda, Escola Municipal Tiradentes e Centro Municipal de Educação Infantil Baronesa de Sauípe.

¹⁶¹ Escola Estadual Presciliiano Silva, Escola Estadual Prof. Maria Jose de Paula Moreira, Escola Estadual Ocridalina Madureira, Escola Estadual Alfredo Amorim, Colégio Estadual Vitor Soares, Colegio Estadual Joao Florencio Gomes, Colégio Estadual Presidente Costa e Silva e Colegio Estadual Dalva Matos.

transversal, por meio de projetos interdisciplinares. Sendo assim, o estudo de caso no bairro constitui um microcosmo da realidade nacional, bem como um exemplo dos resultados obtidos no meio ambiente a partir da metodologia transversal por meio de projetos.

No entanto, seus 19.578 habitantes, registrados no último Censo¹⁶², ainda convivem com recorrentes problemas de infraestrutura urbana. As moradias informais precárias, ou favelas, é um dos principais problemas a serem lidados pela gestão pública. Nesse sentido, Silva¹⁶³, entende que deve haver uma prioridade na busca de soluções para que se supere as péssimas condições de habitação nesses espaços.

Nas entrevistas qualitativas, percebeu-se que as principais demandas da população era a regularidade no tempo da coleta do lixo e pontos de coleta em maior quantidade e adequados à demanda da população, controle da população canina (que é atraída pelo lixo espalhado), poluição na faixa de areia das praias, tratamento das águas da baía e segurança pública. Um dos moradores relatou que a prefeitura tinha instalado cestos de lixo nas ruas e na praia, no entanto equipamentos frágeis com oferta desproporcional à demanda da população.

A partir da segunda metade dos anos 60, a atividade da indústria causou uma poluição com repercussão até a contemporaneidade. Às margens da baía, várias indústrias se estabeleceram em vários ramos como o têxtil, químico, alimentício, tabaco e farmacêutico, permanecendo ainda hoje duas dessas: a Fábrica de Gases Industriais Agro Protetoras S/A. e a BOLEY - Óleo de Mamona S/A. Desprovidas de qualquer consciência ambiental, e por um longo tempo, todas as indústrias lançavam seus resíduos na baía. Dentre os resíduos diversos, cerca de dez toneladas de mercúrio inorgânico foram lançadas e por essa herança se verifica concentrações de Hg (mercúrio), nos sedimentos no fundo da Baía da Ribeira¹⁶⁴.

¹⁶² IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**.

¹⁶³ SILVA, Joilson de Souza. **Favela**: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

¹⁶⁴ CRA. **Relatório de Diagnóstico da Qualidade das Águas da BTS - CRA** (Centro de Recursos Ambientais), No RT- 257-05-MA-002, 200, p. 48.

Numa análise geológica, o leito da baía é coberto por sedimentos de coloração escura, rica em material conchífero resultante da presença significante de moluscos marinhos¹⁶⁵, fato também identificado por Alves:

Dentre as praias de Salvador banhadas pela Baía de Todos os Santos, destaca-se a Praia da Ribeira, por apresentar uma variedade de organismos bentônicos sendo, inclusive, um referencial para coleta de organismos e estudos de ecologia animal por parte dos estudantes de graduação em Biologia. Possuindo substrato arenoso, e com características distintas das demais praias estudadas, não possui afloramentos de arrecifes e apresenta menor energia de ondas¹⁶⁶.

As características dos sedimentos biogênicos indicam uma biota de ambiente lagunar, de fraca energia, baixas profundidades e alto nível de poluição (regiões mais internas) devido à eutrofização natural e artificial¹⁶⁷. Em relação à textura do solo aquático, registra-se sedimentos finos (lama levemente cascalhosa e lama arenosa levemente cascalhosa) na zona do canal principal de escoamento e na Enseada do Cabrito¹⁶⁸.

As condições geológicas da praia da Ribeira, torna marcante a atividade marisqueira e pesqueira. No entanto, as condições da poluição local apontada nos estudos, torna a vida marinha da Ribeira um potencial risco à saúde de seus consumidores, que de acordo com entrevistas informais, é a própria população devido a pesca ser destinada a subsistência ou no máximo mercantilização nos restaurantes e ruas do próprio bairro.

Próximo a Ribeira, situado às margens da Enseada dos Tainheiros e da Enseada do Cabrito, na Baía de Todos os Santos, o bairro de Alagados é um dos mais precários da cidade de Salvador. Toda a precariedade do bairro de Alagados impacta diretamente a população da Ribeira em decorrência da proximidade entre e eles e por serem integrantes da mesma península, de Itapagipe.

¹⁶⁵ BARROS, F. **Estudos dos Sedimentos Biogênicos das Enseadas dos Tainheiros e do Cabrito.** Tese de Mestrado em Geologia / Sedimentologia, Univ. Federal da Bahia, 1977, p.94.

¹⁶⁶ ALVES, Orane Falcão de Souza; CERQUEIRA, Walter Ramos Pinto. Echinodermata das praias de Salvador (Bahia, Brasil). **Rev. Bras. Zool.**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 543-553, June 2000, p. 545. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81752000000200024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2015.

¹⁶⁷ BARROS, F. **Estudos dos Sedimentos Biogênicos das Enseadas dos Tainheiros e do Cabrito.** Tese de Mestrado em Geologia / Sedimentologia, UFBA, 1977.

¹⁶⁸ VILAS BOAS, G.S. & NASCIMENTO, M.R.M. Evolução Paleogeográfica e Paleoclimática da Região das Enseadas dos Tainheiros e dos Cabritos, Ba. **Revista Brasileira de Geociências**, 1979, p.159-68.

Marcado pelas construções em palafitas – residências insalubres, feitas com restos de madeira e compensado e sustentadas por estacas sobre a maré, teve sua habitação iniciada no fim da década de 40, em face da industrialização na capital baiana. Acerca desse fenômeno nacional se registra que “a partir de 1950, verifica-se uma aceleração do movimento migratório no país, fenômeno que se impõe nos decênios seguintes em um número consideravelmente mais elevado”¹⁶⁹.

As palafitas são típicas de lugares da altamente degradados, tanto socialmente quanto ambientalmente, elas contradizem o discurso marcante da era da “dignidade da pessoa humana” e da “consciência ambiental”. Espinheira e Soares¹⁷⁰, sintetizam de modo direto, que tal condição é reflexo da miséria urbana:

A moradia em palafitas construídas sobre a maré na Baía de Todos os Santos consiste em um artifício habitacional de utilização inadequada do espaço aquático, que flagra nitidamente a precariedade da política habitacional do Estado da Bahia; explicita, por outro lado, a pobreza de parte da população operária de Salvador. A palafita, como engenharia e arquitetura, configura um arranjo habitacional de risco, marcado pela insalubridade e acentuadas possibilidades de ocorrência de desastres, o que nos leva a considerá-la como uma tipologia habitacional de risco, em que as possibilidades de ocorrência de desastres são consideravelmente maiores do que nas moradias estabelecidas sobre a terra¹⁷¹.

Os problemas urbanos são de urgente atenção, transcendem as ameaças de deslizamentos de terra, inundações, epidemias, ou outra calamidade decorrente das condições precárias e falta infraestrutura urbana. Outra consequência da insalubridade habitacional, além da saúde pública, já ultrapassou os limites da favela com alarmantes proporções e alastrou-se a quase totalidade dos bairros das grandes e médias cidades brasileiras: a violência urbana.

O desordenado crescimento urbano originou alternativas habitacionais pelos brasileiros socialmente vulneráveis que convivem com grandes desafios para sobreviver.

A favela não é um problema, nem uma solução. A favela é uma das mais contundentes expressões das desigualdades que marcam a vida em sociedade em nosso país, em especial nas grandes e médias cidades brasileiras. É nesse plano, portanto, que as favelas devem ser tratadas, pois são territórios que colocam em questão o sentido mesmo

¹⁶⁹ SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil** – Território e Sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.212.

¹⁷⁰ ESPINHEIRA, Carlos Geraldo D’Andréa; SOARES, Antonio Matheus de Carvalho. Conjuntos habitacionais em Salvador-Ba e a transitória inserção social. **RISCO**, São Paulo, v. 3, p. 5765, fev. 2006.

¹⁷¹ Ibidem, p. 59.

da sociedade em que vivemos. O significado da apropriação e uso do espaço urbano deve estar na primeira página de uma agenda política de superação das más condições de vivência no nosso mundo¹⁷².

O tempo de moradia das pessoas na favela; antes, supunha-se que a favela era local de passagem, um trampolim para a cidade; agora, já se percebeu que o favelado fica no assentamento por longo tempo e que a favela é parte integrante e mesmo estruturante da cidade brasileira¹⁷³.

Em Alagados, essas áreas foram denominadas pelos moradores como Baixa do Petróleo, Mangueira e Leblon e atualmente, nessas precárias habitações, se concentram cerca de 700 famílias, sem saneamento básico, sistema regular de luz, condições de saúde e acesso a serviços. Toda a água não tratada e poluição humana produzida nessa região é diretamente lançada na maré e levada para a Ribeira.

Inicialmente, as terras do bairro de Alagados pertenciam à Marinha e União. Elas foram aforadas em 1944¹⁷⁴, um ano depois do Plano Urbanístico de Salvador destinar a Península Itapagipana como Zona Industrial, no projeto feito pela equipe do urbanista Mario Leal Ferreira, na gestão municipal de Elísio de Carvalho Lisboa. Contudo, até os idos de 1949, nenhuma intervenção estatal modificou a insalubridade do ambiente. Ante o abandono estatal ocorreu o processo de invasão e ocupação da área.

A primeira intervenção prática do Estado foi tentar o intermediar, através da polícia, a tensão entre os proprietários do terreno, o Banco Mercantil Sergipense, os foreiros e a Marinha. Os habitantes dos Alagados passaram a viver com a tensão de uma eminente desapropriação forçada, todavia, a resistência destes e a continuidade da expansão, foram fatores decisivos para garantia da residência na área. Nesse sentido, em 1951, o Governo do Estado, “legalizou” a questão fundiária do bairro, havendo a Assembleia Legislativa da Bahia decidido considerar a área como de utilidade pública, desapropriando-a da União¹⁷⁵.

Em 1953, o Governo pagou a primeira parcela da indenização¹⁷⁶. Todavia, o Serviço do Patrimônio da União considerou irregular o processo de desapropriação,

¹⁷² SILVA, Joilson de Souza. **Favela: alegria e dor na cidade**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005, p. 91.

¹⁷³ ABRAMO, Pedro. **A cidade da informalidade**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003, p. 4041.

¹⁷⁴ Amigos dos Desabrigados. Por um lugar onde morar: Subsídios para uma história das invasões e dos desabrigados em Salvador. Cadernos do CEAS – Salvador (37): 22, maio/jun 1975. Apud. SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007.

¹⁷⁵ SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007.

¹⁷⁶ BAHIA. **Estudos e Projetos**: Plano de recuperação de Alagados (Estudo Preliminar). Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1970, p. 124.

sendo sua contestação reconhecida pelo próprio Governo do Estado. Uma nova avaliação dos terrenos de Marinha foi realizada, todavia, a Bahia não cumpriu a deliberação e os terrenos foram mantidos em nome dos foreiros antigos. Toda essa burocracia governamental corroborou à lentidão da intervenção do poder público no bairro de Alagados.

Em 1967, o Estado cria uma Comissão especial a fim de elaborar um estudo social acerca dos moradores, da “infraestrutura” disponível e das necessidades da área, para após isso, promover efetivas transformações em Alagados. Em 1969, com relatório preliminar da Comissão em mãos, o Governo cria a CEPRAL (Comissão Executiva do Plano de Recuperação dos Alagados), objetivando materializar as transformações no bairro. Ante toda essa lentidão do trâmite estatal, o próprio povo deu início a precárias mudanças na região, sendo exclusiva a estes o aterramento da maré e outras “melhorias estruturais”, perdurando assim até o início dos anos 70.

Em 1973, mais de 20 anos após o início da ocupação de Alagados, o governo cria a AMESA (Alagados Melhoramentos S.A..), sendo um marco das primeiras intervenções estruturais no bairro. No entanto, a urbanização da área foi incentivo ao estabelecimento de novas invasões.¹⁷⁷ Nos anos 70, os Alagados tinham um total de 78.000 habitantes¹⁷⁸, distribuídos em 15.632 domicílios¹⁷⁹, tornando o fator orçamentário um grande entrave a implantação de projetos estruturais abrangentes. Cerca de 68% dos domicílios estavam em terreno já estruturado e 32% da população residia em palafitas sob a maré ou em solo precariamente aterrado¹⁸⁰.

A segunda grande intervenção estatal, quanto a habitação, deu-se com o Projeto Novos Alagados, em meados dos anos 80. O alvo dessa política pública era cerca de 17.134 habitantes, distribuídos em aproximadamente 3.511 domicílios¹⁸¹. Os moradores reivindicavam seu não remanejamento, pois queriam continuar morando em Alagados. Contudo, o projeto pereceu ainda na inicial fase da pesquisa. Outra vez, as mudanças estruturais (aterramento e à construção de moradias), ficaram à mercê dos moradores e de suas Associações.

¹⁷⁷ SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007.

¹⁷⁸ IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 1970**.

¹⁷⁹ GEPAB, Grupo de Estudos para os Alagados da Bahia. **Relatório final**. Salvador: [s.n], 1973, p. 16.

¹⁸⁰ SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007.

¹⁸¹ HAMESA. **Projeto Novos Alagados**. Salvador: [s.n.], 1984, p. 9.

A terceira intervenção estatal foi o Programa Ribeira Azul, muito mais amplo e com melhores perspectivas que os dois anteriores. O Programa era parte de um projeto de reestruturação sanitária em todo Estado da Bahia, o Programa Bahia Azul, sob responsabilidade da CONDER¹⁸². Todavia, a questão orçamentária fez com que a minoria da população fosse atendida com novas habitações, persistindo lado a lado, casas construídas pela CONDER e as antigas palafitas.

Os urbanistas do Programa Ribeira Azul planejaram as casas de modo com que os dejetos domiciliares permanecessem sendo despejados na Enseada dos Tainheiros e do Cabrito, como se isso não causasse nenhum impacto ambiental. “O discurso ambientalista e o problema ambiental são objetos de uso político para captar recursos financeiros externos, sem que, necessariamente, tais metas sejam atingidas com a devida seriedade”¹⁸³.

As intervenções governamentais nos Alagados demonstram as contradições na implementação de soluções eficazes para os problemas locais

As organizações comunitárias tiveram e têm papel importante nas modificações das propostas do Estado, mesmo que sua atuação seja limitada pela inflexibilidade dos projetos. Ainda assim, estão lutando ativamente pela implantação de programas que possam proporcionar um planejamento mais eficaz¹⁸⁴.

A precariedade das obras é evidente e “as propostas para o esgotamento sanitário revelam a fragilidade e a má qualidade de tais serviços e nas épocas de pluviosidade acentuada, as casas são inundadas e os dutos de esgotos transbordam”¹⁸⁵. Atualmente as palafitas apenas se deslocaram, se outrora estavam sobre as águas, hoje continuam sob o solo aterrado.

Rogério Arns Neumann¹⁸⁶, elaborou um sucinto cenário da evolução histórica da ideologia presente nos investimentos sociais e no desenvolvimento. Foi observado que ao longo dos anos, houve uma mudança expressiva na atenção no social. O protagonismo comunitário se tornou elemento decisivo para promoção do desenvolvimento.

¹⁸² CONDER - Companhia de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Salvador, foi criada em 1973, à época, sua atuação era circunscrita à Região Metropolitana de Salvador

¹⁸³ SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007, p. 108.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 109.

¹⁸⁵ Ibidem, p. 105.

¹⁸⁶ NEUMANN, Lycia T. Vasconcelos; NEUMANN, Rogério Arns. **Repensando investimento social: a importância do protagonismo comunitário**. São Paulo: Global, IDE, 2004.

1950 – 60: Faça desenvolvimento PARA o povo – as prioridades são o capital e os investimentos técnicos, considerados como indutores do desenvolvimento e, por consequência, geradores de progresso social. As pessoas são vistas separadas do processo de desenvolvimento.

1960 – 70: Faça desenvolvimento PELO povo – as pessoas são consideradas as beneficiárias do desenvolvimento, mas não agentes ativos no processo.

1970 – 80: Faça desenvolvimento ATRAVÉS das pessoas – as pessoas são vistas como instrumentos para alcançar o desenvolvimento, mas, ainda assim, de forma orquestrada por agentes de fora da comunidade.

1980 – 90: Faça desenvolvimento COM as pessoas – a participação das pessoas é vista como um ingrediente necessário, sendo as comunidades consideradas catalisadoras, ou parceiras no processo.

1990 – 2000: Promova as pessoas para o desenvolvimento – o foco agora está em desenvolver a capacidade local para o autodesenvolvimento. Pela primeira vez as pessoas são vistas como protagonistas do processo de desenvolvimento¹⁸⁷.

Considerando o complexo cenário socioambiental em que vive a comunidade da Ribeira e adjacências, pensando nas medidas que já foram feitas e mostraram-se pouco efetivas para solução do problema, indaga-se: o que e como pode ser feito algo eficaz?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal paradigma contemporâneo do Direito Ambiental nacional é a outorga de eficácia às leis ambientais, protegendo com isso o meio ambiente. Contudo, para que isso aconteça é preciso vontade política, social e econômica de diversos agentes, tais quais o Poder Executivo, as corporações e a sociedade civil, subvertendo, para tanto, a inconsequente lógica de lucro do sistema financeiro capitalista.

Mesmo que a Lei 9795/99 vete a inclusão da Educação Ambiental no currículo escolar como disciplina específica, diante do agravamento da problemática ambiental da contemporaneidade, a Educação Ambiental, deveria inserida na matriz curricular como disciplina, produzindo, então, resultados mais eficazes e com seus conceitos potencialmente disseminados na sociedade, impactando a tomada de consciência e o apoio social para o desenvolvimento sustentável. O voto integral da disciplinarização da Educação Ambiental, frustra a operacionalidade do tema e o reduz, na maioria dos

¹⁸⁷NEUMANN, Lycia T. Vasconcelos; NEUMANN, Rogério Arns. **Repensando investimento social: a importância do protagonismo comunitário**. São Paulo: Global, IDE, 2004, p. 28.

casos, a projetos escolares. Tal qual realizado no ensino superior, uma opção legislativa de, pelo menos, considerar a Educação Ambiental no ensino Básico como disciplina optativa, permitiria a adequação do tema nos currículos em todo território nacional, optando-se por abordagem transversal ou interdisciplinar, de acordo com a demanda local. Em suma, propõe-se a formação de um sistema híbrido quanto a metodologia da implantação da Educação Ambiental. Em que pese, em primeira instância se deve buscar a operacionalidade da metodologia transversal para o Ensino da Educação Ambiental. Todavia, em algumas comunidades, a urgência da abordagem dos temas ambientais podem criar demanda tão alta que a continuidade da abordagem disciplinar lhes sejam melhor opção.

Há quase 20 anos os conceitos de temas transversais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes e Bases da Educação e em outros documentos, são disseminados sistematicamente nas instituições da educação básica. Duas décadas depois, questionasse: tem os educadores conhecimento suficiente desses documentos e conceitos, especialmente, o de transversalidade? Quais são seus conhecimentos e suas dificuldades acerca dos PCNs e o tema transversal Educação Ambiental? Quais as práticas transversais de Educação Ambiental são implementadas nas escolas? Com isso não se quer aduzir uma incapacidade técnica docente, muito menos uma má vontade destes quanto ao ensino da temática ambiental. Todavia, os professores também são vítimas da falta da operacionalidade de um Plano Educacional que estruture desde as bases do ensino até o currículo das licenciaturas. Como cobrar dos professores da Educação Básica a compreensão e propagação da inter/trans/multidisciplinariedade se esses conceitos sequer lhes fora apresentados enquanto graduandos?

Os documentos que legitimam a Educação Ambiental, especialmente a Política Ambiental e as Diretrizes precisam ser mais disseminados, para que os docentes aprimorem “suas práticas tornando a Educação Ambiental interdisciplinar, em todas as séries e em todas as disciplinas¹⁸⁸”. Conhecer os documentos e entender os seus propósitos seria o primeiro passo.

¹⁸⁸ ADAMS, B. G. A Importância da Lei nº 9.795/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental Para Docentes. **Revista Monografias Ambientais**, v. 10, n. 10, p. 2148-2157, out./dez. 2012, p. 2148.

As legislações sobre Educação Ambiental não preveem sanções em caso de seu descumprimento, tampouco estratégias de fiscalização. Os PCN's se resumem a indicar que o tema do meio ambiente deve ter abordagem transversal nas escolas, sendo incipientes no fornecimento de subsídios teóricos e metodológicos para sua inserção curricular¹⁸⁹. Somado à incipiente legislativa, “a maioria das instituições de ensino brasileiras não possuem um projeto educativo que envolva a problemática ambiental”¹⁹⁰, e, assim, não dispõe de condições adequadas para que os professores trabalhem de modo integrado, a deficiência normativa cria margem para que cada instituição invente meios para que o tema seja abordado no currículo. Esses fatores são obstáculos para um trabalho com as bases propostas para a prática da Educação Ambiental, a transversalidade e a interdisciplinaridade.

Da forma que se tem praticado, a transversalidade é uma tentativa de pouca eficácia para articular as disciplinas tradicionais. Além da falta de técnica legislativa no âmbito da Educação Ambiental, há barreiras pedagógicas para a efetividade desta temática, como a formação fracionada, a falta de vínculo do professor às escolas, seu pouco tempo em sala de aula, falta de recursos e a descontinuidade da transversalidade. Nesse sentido há que se pensar em estratégias para a Educação Ambiental se opere efetivamente na Educação Básica, inclusive, o estabelecimento de uma disciplina de Educação Ambiental, que, para que não se perpetue a fragmentação do saber, deve operar de modo interdisciplinar. Nesse prisma, a criação de uma disciplina especial possibilita que a Educação Ambiental tenha elaborada metodologia e um espaço específico na rotina discente, com alternativas de diálogo na temática ambiental¹⁹¹. Destarte, o meio ambiente terá o seu devido espaço na educação básica, fomentando o exercício de práticas continuadas quanto a conscientização ambiental.

A inexistência de professores capacitados à docência de uma possível disciplina de Educação Ambiental não insta justificativa para o não oferecimento

¹⁸⁹ SANTOS, Aline Gomes dos; SANTOS, Crisiane Aparecida Pereira. A Inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria. **Revista Monografias Ambientais - REMOA** v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.369-380. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/19893/pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

¹⁹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola**. Brasília (BRASIL): MEC, 2001. 426 p.

¹⁹¹ TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

curricular do tema, uma vez que apenas somente 53,8% dos atuais docentes possuírem formação superior compatível com a área de conhecimento em que atuavam. Sugere-se que professores de disciplinas afins ao tema, como Geografia e Ciências ministrem as aulas, não excluindo também outros bacharéis com graduação ou especialização acadêmica voltada à temática ambiental. Sugere-se também a Educação Ambiental seja temática abordada em todas as licenciaturas, vide previsão legal. Propõe-se ainda a ampliação dos estudos pedagógicos a fim de analisar a criação de uma licenciatura específica em Educação Ambiental, capacitando docentes que atendam às demandas comunitárias que tornam àquela comunidade candidata à abordar a temática ambiental sob sua forma disciplinar.

Por fim, ressalta-se que o presente trabalho não se arvora a esgotar as reflexões acerca da metodologia mais adequada para inserção da temática ambiental na Educação Básica. Reitera-se, contudo, a necessidade de investigação sobre o caráter das iniciativas implementadas nas escolas brasileiras sobre a abordagem do tema ambiental, trazendo então mais inspiração para pensar-se metodologias que inseridas na escola, refletem na sociedade. De antemão as políticas públicas, comprometidas com a implementação de modificações na formação inicial e continuada de educadores e na inovação nos currículos escolares, devem ser intensificadas em todo território nacional.

REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Dicionário Acadêmico de Direito**. 2^a ed. São Paulo: Editora Jurídica Brasileira, 2001: “Termo jurídico em latim que significa que uma norma ou decisão terá efeito vinculante, ou seja, valerá para todos.

ADAMS, B. G. A Importância da Lei nº 9.795/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental Para Docentes. **Revista Monografias Ambientais**, v. 10, n. 10, p. 2148-2157, out./dez. 2012, p. 2148.

AGUIAR, R. A. R. de. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: Ibama, 1994.

ALVES, Orane Falcão de Souza; CERQUEIRA, Walter Ramos Pinto. Echinodermata das praias de Salvador (Bahia, Brasil). **Rev. Bras. Zool.**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 543-553, June 2000, p. 545. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-8175200000200024&lng=en&rm=iso>.access em 01 Set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-8175200000200024>.

Amigos dos Desabrigados. Por um lugar onde morar: Subsídios para uma história das invasões e dos desabrigados em Salvador. Cadernos do CEAS – Salvador (37): 22, maio/jun 1975. Apud. SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 4^a edição, revista e ampliada, Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 09.

AUGUSTO, T. G. da S. et al. **Interdisciplinaridade**: Concepções de Professores da Área Ciências da Natureza em Formação em Serviço. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004, p.277.

AZEVEDO, Antônio Junqueira. **Negócio Jurídico**: existência, validade e eficácia. São Paulo: Saraiva, 2002.

BAHIA. **Estudos e Projetos**: Plano de recuperação de Alagados (Estudo Preliminar). Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1970, p. 124.

_____. **Orientações curriculares estaduais**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2005.

_____. **Plano de implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II**. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2006.

BARROS, F. **Estudos dos Sedimentos Biogênicos das Enseadas dos Tainheiros e do Cabrito**. Tese de Mestrado em Geologia / Sedimentologia, Univ. Federal da Bahia, 1977, p.94.

BARROS, H. da P. R.; MELO, M. S. A. de; RIBEIRO, M. C. S. **Meio Ambiente Como Tema Transversal**: Concepção e Práticas Pedagógicas e Professores e Vínculo com as Áreas do Conhecimento. *Revista Fiped – anais*, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em:<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_698_00879a5cb9bed6273046ff58f7b57c79.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2017.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**: limites e possibilidades da Constituição Brasileira. 7. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BERNSTEIN, B.. **Classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 29.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002.

_____. Decreto nº 6.094/07. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília 30 de out. de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Decreto nº 73.030. Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**. Brasília 30 de out. de 1973.

_____. Decreto-lei n. 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1999.

_____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, em 12 de nov. de 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, em 26 de jun. de 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Lei nº 6.938. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**. Brasília 31 de out. de 1981.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. 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, 27 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 2. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília 15 de junho de 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 07 de Jul de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 1998.

_____. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola**. Brasília (BRASIL): MEC, 2001. 426 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 44.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 13.415, de 16 de fev. de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dez. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de jun. 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de mai. de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fev. de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de ago. de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 17 de fev. 2017, Art. 35-A, § 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 23 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 23 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quatro ciclos – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, C. S., NUNES, A. L. R, MORALES, A. G. **Mapeamento de projetos de Educação Ambiental do ensino fundamental**; 2012: IX Anped Sul, 2012.

CALSING, Renata de Assis . **A teoria da norma jurídica e a efetividade do direito**. Nomos (Fortaleza), v. 32, p. 289-300, 2012.

CARVALHO, Carlos Gomes de. **Introdução ao direito ambiental**. Cuiabá: Verde-Pantanal, 1990. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/meio-ambiente-e-sua-protacao-juridica/84001#ixzz4mSgd2xDF>> Acesso em: 01 jul. 2017.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M., CARVALHO, I. C. M. (orgs). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed; 2005. p. 59.

CORREA, Licinia Maria et al. Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, C. S.; MEDEIROS, G. A formação do professor no ensino médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Poiesis**, Tubarão, SC, v. 10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3891/2712>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

CRA. **Relatório de Diagnóstico da Qualidade das Águas da BTS - CRA** (Centro de Recursos Ambientais), No RT- 257-05-MA-002, 200, p. 48.

CUBA, M. A. **Educação ambiental nas escolas**. ECCOM, v. 1, n.2, p.23-31, 2010

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1990. 287p.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. **A reforma do Ensino Médio**: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

DWORKIN, Ronald. **O império do Direito**. Traduzido por: Jefferson Luiz. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EFING, Antônio Carlos; BLAUTH, Flávia Noemberg Lazzari. **Analfabetismo jurídico e vulnerabilidade: desafios do direito do consumidor na sociedade da informação**. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/dompdf/arquivos/XIX%20Congresso%20Nacional%20do%20CONPEDI/15%20-%20DIREITO%20NA%20SOCIEDADE%20DA%20INFORMACAO%20/4596.html>>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

ESPINHEIRA, Carlos Geraldo D'Andréa; SOARES, Antonio Matheus de Carvalho. Conjuntos hab itacionais em Salvador-Ba e a transitória inserção social. **RISCO**, São Paulo, v. 3, p. 5765, fev.

FIGUEIREDO, L. C.. "Para Inglês Ver" in **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP - v.3, n.2, São Paulo, set/fev, 1995, p. 357.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 1, n. 2, [s. p.], jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

FILVOCK, F. S.; TEIXEIRA, F. C. Análise da relação homem natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Educação Ambiental. In: **Congresso Nacional de Educação – Educere**, 6., 2006, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUC, 2006. p. 731-742. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017, p. 733.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 62.

FOEPPEL, A.G.S.; MOURA, F.M.T. de. Educação Ambiental como disciplina curricular: possibilidades formativas. **Revista da SBEBio**, n. 7, 2014.

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Org.) **Pesquisa em Educação Ambiental**: pensamentos e reflexões; I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Ed. Universitária, UFPel, 2004. p. 55-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 16^a ed., 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 17^a ed., 1987.

GARCIA-GOMEZ, J. Modelo, realidad y posibilidades de la transversalidad: el caso de Valencia, España. **Tópicos en Educación Ambiental**, México: v. 2, n. 6, p. 53-62, 2000.

GEPAB, Grupo de Estudos para os Alagados da Bahia. **Relatório final**. Salvador: [s.n], 1973, p. 16.

GODOY, Arilda s. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai-jun, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 34.

HAMESA. **Projeto Novos Alagados**. Salvador: [s.n.], 1984, p. 9.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 1970**.

_____. **Censo de 2010**.

_____. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. Título original: Der Kampf um's Recht. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002, p. 3.

JACOBI, P. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2007.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Paulo Quintana. Lisboa: Edições 70, 2008: I, Intr., par 3.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 12.

KRAWCZYK, N. **A Escola Média**: Um Espaço sem Consenso. Cadernos de Pesquisa, [s. v.], n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 1 ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2001, p. 261.

LEIS, Hector Ricardo. **O labirinto – ensaios sobre o ambientalismo e globalização**. São Paulo: Gaia, 1996, p. 45.

LIBÂNEO, José Carlos; PARREIRA, Lelis. Pedagogia, como ciência da educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.131, mar/ago., p. 30-44, 2007.

LIMA, Sônia Maria; ANDRADE, Maria Andreia; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Ensino médio no Brasil**: A formação docente desde 1990. Retratos da Escola, v. 10, n. 19, p. 581-595, 2017.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. **Educação Ambiental na escola: tá na lei.... Conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola.** 2007, p. 23.

LOMELÍ, M. O. C.; RAMÓN, A. L. B. La incorporación de la dimensión ambiental en la educación básica en Tabasco, 1995-1999. **Tópicos en Educación Ambiental**, México: v. 1, n. 3, p. 67-73, 1999.

LOPES, A. C.. Discurso nas políticas de currículo. **Curriculum sem fronteiras**, vol. 6, ed. 2, 33-52p, 2006.

MACEDO, E. F de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a Falácia de Seus Temas Transversais. **Revista da Educação AEC**, ano 27, n. 108, p. 73- 88, 1998, p. 25.

MACEDO, E. F. **Os Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Química Nova na Escola, n.8, p. 23-27, 1998.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. **Direito Ambiental Brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2003, p. 140.

MAFRA, A. I. **A formação em Educação Ambiental no município de Navegantes – SC: entre o desejável e o possível [Dissertação]**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; 2010. 120 p.

MELLO, S. S, TRAJBER, R. (orgs.) **Vamos cuidar do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação; 2007

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

MUKAI, Toshio. **Direito Ambiental Sistematizado**. Rio de Janeiro, Editora: Forense Universitária, 2005, p. 27.

NARCIZO, K. R. dos S. **Uma análise sobre a importância de trabalhar Educação Ambiental nas escolas**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., v. 22, p. 86-94, jan./jul. 2009.

NEUMANN, Lycia T. Vasconcelos; NEUMANN, Rogério Arns. **Repensando investimento social: a importância do protagonismo comunitário**. São Paulo: Global; IDE, 2004, p. 28.

NÓVOA, Antônio. **As ciências da educação e o processo de mudanças**. São Paulo, Cortez, 1995. P.85.

OLIVEIRA, Taisa Cristina Sibinelli de. A importância da Educação Ambiental e sua política nacional. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XIII, n. 75, abr 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura &artigo_id=7357&revista_caderno=5>. Acesso em 10 de jun de 2017.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Rio 92**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n15/v6n15a13.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

PORTERO, R. A. R. **Avaliação do conhecimento do tema transversal meio ambiente e das práticas de Educação Ambiental de professores do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Ernestina**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, São Paulo, 2010.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5. ed., 5. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 57.

REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

RIBEIRO, Bruno Servello. O Excesso de Leis e sua Inefetividade Social . In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 87, abr 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9332>. Acesso em jul 2017.:

ROSSI, S. Q, LEAL, M. C. **Entre projetos, disciplinas e outras modalidades**: algumas reflexões em Educação Ambiental; 2012: XII ENPEC, 2012.

SANTOS, Aline Gomes dos; SANTOS, Crisiane Aparecida Pereira. A Inserção da Educação Ambiental no Currículo Escolar. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria. **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, v. 15, n.1, jan-abr. 2016, p.369-380. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/download/19893/pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

SANTOS, C. P. **A Educação Ambiental** – um estudo de caso no município de Vitória da Conquista – BA [Dissertação]. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz; 2007. 115 p.

SANTOS, Janio. Políticas públicas e ações populares: o caso dos Alagados–Salvador/BA. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 3, n. 1, p. 93-110, 2007.

SANTOS, Milton & SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil** – Território e Sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.212.

SICHES, Luis Recaséns. Panorama del Pensamiento Jurídico en el Siglo XX. 1º ed, Tomo editorial, S. A México; 1963. apud REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5. ed., 5. tiragem. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 42.

SILVA, Joilson de Souza. **Favela**: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

SILVA, Rodrigo Zouain. Os desafios do direito ambiental no limiar do século XXI diante da ineficácia do sistema jurídico ambiental brasileiro. **Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**, v. 9, n. 18, p. 57, 2013.

SILVA, W. R. **Teoria das Organizações Cooperativas**: organizações e contexto cultural brasileiro. Viçosa, UFV, 2003. (Apostila do Curso Lato Sensu em Gestão de Cooperativas).

SOUZA, R. M, SANTOS, M. M. Análise da prática pedagógica em Educação Ambiental no contexto de escola rural em Itaporanga D'Ájuda – SE. **Revista Vitas**, n. 2, p. 1-17, 2012.

TOMMASIELLO, Maria G. C., ROCHA, Erilda M. P. & BERGAMASHI Elânia M. M. **A Educação Ambiental como tema transversal no Ensino Médio na perspectiva de professores**. Comunicações, Piracicaba. Ano 22, n. 2, p. 35-64, Ed. Especial 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2393/1583>> Acesso em: 02 jul. 2017.

TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (Org.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6, v. 23. Brasília, 2007, p.14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>> . Acesso em: 28 jun. 2017.

VEIGA, Alinne; , AMORIM, Éricá; BLANCO, Mauricio. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

VIANNA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Belo Horizonte/São Paulo/Niterói, Itatiaia/EDUSP/EDUFF, 1987.137-231p. Vol.1 3ª parte.

VILAS BOAS, G.S. & NASCIMENTO, M.R.M. Evolução Paleogeografica e Paleoclimatica da Regiao das Ens. dos Tainheiros e dos Cabritos, Ba. **Revista Brasileira de Geociências**, 1979, p.159-68.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBAS, D. M. L. **Refundar o ensino médio?** Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade* – Número Especial 2005, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005, p. 1069.

ANEXO A – PROJETO ACC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade - ACCS



1. DADOS SOBRE A ATIVIDADE: Título/Ementa (competências a serem desenvolvidas pelos estudantes; objetivos de ensino-aprendizagem).

Código da disciplina:

DIR 456

TÍTULO: Promovendo a Ética e Direito Animal

O projeto da ACCS DIR 456 – Ética e Direito Animal, tem como objetivo promover a educação ambiental para estudantes de escolas públicas, promovendo o aprimoramento do conhecimento, dos valores, dos comportamentos e do estilo de vida relacionados ao respeito aos animais. Assim, o projeto visa promover a capacitação e incentivar estudantes universitários a desenvolverem atividades de caráter educativo e pedagógico e divulgarem conceitos relacionados com a implementação dos direitos dos animais, trabalhando para: harmonizar os interesses dos humanos e dos animais, avançar na proteção e no acesso à justiça dos animais vítimas de violência e crueldade.

Professor coordenador:*Heron José de Santana Gordilho***Contactos do coordenador e professor(es) colaborador(es) (fone e e-mail):**

Prof. Coord. Heron Gordilho – (71) 99253-1001

colaborador(es):*Bruno Leal de Souza**e**Aydner Maltez Santos***Colaboradores.** Bruno Leal – (71) 98724-0710

e-mail – brunoleals@hotmail.com.br

Colaboradores. Aydner Maltez Santos –

(71) 991978223

e-mail – aydner@hotmail.com.br

Natureza:

Complementar

Optativa

Carga horária total:

68h

Módulo:*Módulo I***Cursos de Graduação envolvidos :**

Medicina Veterinária, Direito, BI-Saúde, BI - Humanidades, BI - Artes, BI - C&T, Medicina, Comunicação,

			Música, Nutrição, Letras, Psicologia, Dança, Biologia, Engenharias e demais cursos.
Nº de vagas por curso de graduação:		Período da oferta (ano/semestre):	
Medicina Veterinária - 5		2016.2	
Direito - 10			
Bacharelados Interdisciplinares - 10			
Medicina - 5			
Comunicação - 5			
Biologia - 5			
Demais cursos – 10			
Licenciaturas – 10			
Local das reuniões semanais:		Atividade de Campo	
Quinta-Feira, das 14 às 18h		Dias e horários prováveis:	
Faculdade de Direito		Quinta-Feira, das 14 às 18h	
		Local (is) da(s) atividade(s):	
		Colégios Públicos do Estado da Bahia	
Pré - requisitos – As ACCS são desenvolvidas com trabalho de campo e os estudantes devem ter disponibilidade para viagens e deslocamentos de outra natureza.			
(o Professor aqui deve informar o perfil desejado do estudante, exceto idade; etnia/raça, gênero, orientação sexual, ideologia ou convicção religiosa).			
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de assumir a responsabilidade pessoal por seu próprio sistema de valores a partir de preocupações com a ética animal e, de desenvolver o conhecimento e a habilidade de aplicar diferentes modelos na tomada de decisões éticas, especialmente sobre a ética animal. 			
2. UNIDADE/DEPARTAMENTO DE OFERTA (aquele em que a disciplina está alocada)			
Unidade: UFBA- Universidade Federal da Bahia			

Departamento: Faculdade de Direito

3. ÁREA TEMÁTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:

Principal: Direito Animal

Complementar (no caso de o projeto estar relacionado a mais de uma área): Meio Ambiente

4. CONTEÚDO/TEMAS: (explicar os conteúdos/temas considerados principais e complementares, da área de concentração da ACCS ofertada).

- Ética e Moral;
- Leis de proteção aos animais;
- Leis Constitucionais;
- O movimento de defesa dos animais;
- Animais abandonados;
- Violência contra os animais;
- Tratamento de animais;
- Tráfico de animais silvestres;
- Biodiversidade;
- Precedentes judiciais em defesa dos animais; e
- Animais e seus benefícios à saúde humana.

5. JUSTIFICATIVA: (Deve demonstrar a relevância social e acadêmica do objeto de trabalho da ação a ser desenvolvida na comunidade, das atividades e da metodologia previstas. Contatos prévios estabelecidos e demandas formuladas pela comunidade. Experiências anteriores com ações similares da UFBA desenvolvidas no local ou em outros (se for o caso) e resultados obtidos em relação à solução dos problemas trabalhados. Demandas que serão contempladas pela ACCS).

É possível perceber, através dos dados estatísticos, no que tange a educação, tanto do IBGE como de outros órgãos, que a sociedade brasileira dispõe de pouco conhecimento a cerca das Leis e, principalmente, sobre o Direito Ambiental, que contempla o Direito Animal. Em consequência deste fato, não apenas acumulando experiências pedagógicas, como também conhecimentos científicos

agregados à pesquisas, notamos que a melhor forma de intensificar a parceria da Universidade – UFBA - com a comunidade, é proporcionando com que os indivíduos pertencentes as comunidades possam reconhecer, e entender, a sua realidade social, através de jogos que estimulem a curiosidade e que, através desta, possam expor suas lutas, promover desafios e, consequentemente, promover mudanças.

O Direito Animal não consiste apenas em demonstrar o que rezam as leis. Primeiramente, para entendê-lo, faz-se necessário um conhecimento básico, não somente sobre o que venha a ser o Direito; mas, antes de tudo, sobre o que vem a ser nosso próprio país, sua forma de organização e as funções de cada órgão público. E, portanto, na tentativa de promover, a comunidades, estas informações básicas buscamos estimulá-las através de jogos, que permitem a união de grupos, o trabalho em equipe e estimulam o raciocínio por parte daqueles que participam.

O intuito de utilizarmos de jogos desenvolvidos pelas ACCS anteriores é promover a “tríade” dos jogos, onde, segundo Bêrni e Fernandez (2014), caracterizas-se pelos jogadores, pela estratégia e pela recompensa. Onde, neste jogo, de cunho social, tem como jogadores, os membros da própria sociedade; a estratégia, refere-se ao desenvolvimento da capacidade de perceber o mundo e as organizações e funções do seu país; e a recompensa, que, via de regra, será o conhecimento adquirido neste momento e a possibilidade de, através das informações, conseguir “caminhar” no meio social, exercendo seu papel de cidadão, e também promovendo o ideal de uma sociedade mais justa, que porventura é um dos objetivos da nossa atual Constituição Federal.

6. CONTEXTO: (Deve descrever as características da comunidade, o contexto local e o problema a ser enfrentado).

Referente aos problemas sociais, destacamos a “falta de informação” ou, melhor dizendo, a falta de incentivo para a busca de informação. A sociedade brasileira, aliada a internet, avançou muito em termos de comunicação. Porém, muitas das informações “básicas” para a convivência social foram deixadas de lado. Segundo dados produzidos pelas ACCS anteriores, percebemos que os jovens estão muito atentos a questões sobre internet e muito esquecem de saber sobre informações do funcionamento de seu país, e de como é o Sistema de Proteção Ambiental. Jovens entre 16 e 21 anos saem do ensino médio sem saber como a sociedade realmente funciona; sem saber para que serve cada órgão do Estado e, além disso, não sabem sobre a existência de programas, projetos e trabalhos do sistema público e de seus órgãos.

Talvez, esta realidade não esteja presente apenas no Estado da Bahia, como também nas demais capitais do país. De certo, o que podemos afirmar é que a instituição escolar atual não está preparando

os jovens para atuar como cidadãos. Poucos sabem sobre seus direitos, sobre os direitos de seus pais, sobre o que podem ou não fazer. Cerca de 99,99% destes adolescentes nunca leram a Constituição Federal, muitos deles não sabem nem como é a organização do sistema de saúde, apenas sabem que existem os postos de saúde e hospitais. Poucos sabem sobre as leis referentes a desmatamento, a construções indevidas, à maus tratos dos animais.

Seus pais, escravizados pelo sistema capitalista, trabalham noite a noite e não possuem muito tempo para orientá-los, na tentativa transformá-los em cidadãos cientes de seus direitos, conhecedores do sistema público, e defensores de seus ideais. No entanto, quando seus pais possuem tempo para conversar, não sabem como iniciar conversas, visto que a juventude, com seu “avanço”, acreditam que os conselhos dos mais velhos estão ultrapassados e, por isso, não se aplicam mais aos contextos atuais. A juventude rebelde está solta, mas sem informação, sem saberem para onde ir.

7. METODOLOGIA: (Devem esclarecer os métodos e estratégias de trabalho a serem utilizados para atingir os objetivos; processo de avaliação do ensino-aprendizagem).

- 1.** Convidar todos os colégios públicos estaduais, de nível médio, de Salvador, e região metropolitana, para participarem do campeonato promovido pela ACCS.
- 2.** Aqueles colégios que confirmarem sua participação na competição serão instruídos a formarem uma equipe de até 24 alunos que representem a instituição ao longo da competição.
 - 2.1.** A escolha dos alunos e de um professor orientador ficará a cargo da própria Unidade Escolar.
 - 2.2.** Os alunos devem ser, obrigatoriamente, estudantes do Ensino Médio.
- 3.** De posse das confirmações das Unidades Escolares, através de seus diretores, a equipe da ACCS organizará, através de sorteio, a competição e a disposição dos competidores numa tabela, demonstrando com quem competirão e em que dias, combinados com as UE.
- 4.** Dar-se-á início às competições quando os primeiros jogos classificatórios estiverem prontos e, em momentos distintos, apenas com as 2 escolas competidoras, será aplicado o jogo Nível 1. Portanto, de

10 escolas competidoras, haverão 5 jogos iniciais, visto que serão duas a cada jogo. E, a este primeiro jogo denominamos de Nível 1.

5. A pontuação de cada escola será de acordo com o número de perguntas que a equipe acertar, acrescentando-se mais 10 pontos para aquela UE que ganhou o jogo.

6. Após os primeiros jogos, haverá uma segunda rodada, reorganizando os competidores entre si, não havendo uma nova disputa entre as UE que já se competiram juntas e dar-se-á início ao jogo de Nível 2, com perguntas totalmente distintas daquelas aplicadas no primeiro bloco.

7. Após os segundos jogos, haverá uma terceira rodada, reorganizando os competidores entre si, não havendo uma nova disputa entre as UE que já se competiram - tanto no Nível 1 quanto no Nível 2 - e dar-se-á início ao jogo de Nível 3, com perguntas totalmente distintas daquelas aplicadas nos blocos anteriores.

8. A partir dos pontos adquiridos por cada instituição escolar, haverá a classificação para as Oitavas de Finais e, consequentemente, desclassificação das escolas com menores pontuações.

9. Os jogos das Oitavas de Finais serão organizados por sorteio eletrônico e os competidores responderão questões do jogo de Nível 4.

10. Os vencedores das Oitavas de Finais serão classificados para as Quartas de Finais, e jogarão o bloco de Nível 5.

11. Os vencedores das Quartas de Finais serão classificados para as Semifinais e disputerão o jogo de Nível 6.

12. Os vencedores das Finais irão competir na Final, e os desclassificados nas Semifinais disputerão em prol do 3º Lugar, ambos disputando o jogo de Nível 7.

13. Os prêmios serão combinados com a ProExt, no intuito destinar parte do recurso da ACCS para doar a Instituição Escolar materiais que incentivem o ensino destes conteúdos do jogo, e também outros, aos seus alunos.

OBS.: A equipe de cada UE será composta por 24 estudantes. Porém, serão sorteados 6 integrantes de cada equipe, em cada jogo da competição, para poder responder as questões. Os demais apenas assistirão ao jogo.

OBS.: A equipe que tentar burlar o campeonato, seja por meio de pescas ou outros artifícios,, sofrerá pena de menos 20 pontos na pontuação geral.

OBS.: Cada Unidade Escolar receberá um manual informativo com as instruções a respeito do Campeonato, bem como Regras e conteúdos a serem contemplados.

OBS.: As Unidades Escolares que conseguirem levar, no mínimo, 6 pais de alunos, em cada jogo, será beneficiada com 5 pontos na pontuação geral.

8. OBJETIVOS: (Descrever qual a finalidade da atividade e quais os resultados que pretendem alcançar. Devem estar articulados à área temática e ao contexto).

GERAL: Desenvolver competências científicas e pedagógicas, com trabalhos voltados para crianças, adolescentes e adultos na área do direito, auxiliando os jovens e sua comunidade no desenvolvimento de uma cultura sobre as legislações, cidadania, a proteção dos animais e seus direitos, através do Campeonato de Direito.

ESPECÍFICO:

- 1) Estimular as escolas a ensinarem questões sobre legislação e Direito Ambiental, além de estimularem o conhecimento sobre o funcionamento e organização de nosso país.
- 2) Incentivar o trabalho e o pensamento em grupo, por parte da ACCS.
- 3) Incentivar o trabalho e o pensamento em grupo, por parte dos competidores.
- 4) Estimular a pesquisa sobre assuntos ligados a organização dos órgãos brasileiros, principalmente ligados a área do Meio Ambiente.

09. AVALIAÇÃO (a proposta deve apresentar os critérios para avaliação, a saber:

a) o processo ensino-aprendizagem: indicadores para avaliar o desenvolvimento das competências previstas para os estudantes e indicadores de avaliação da atuação docente.

- Avaliação da Aprendizagem – Terá como base de análise, os dados informativos produzidos no decorrer das atividades, bem como pela percepção dos conhecimentos obtidos nas atividades em campo referentes ao tema geral.

- Avaliação de Indicadores do Processo – Será desenvolvido através de coleta e análise de dados
- Avaliação posterior – Relatórios desenvolvidos através do material didático e dos seminários para avaliação/publicação.
- Avaliação dos Conteúdos Explanados nos Jogos – Discutido pela equipe ACCS ao fim dos jogos e/ou semestre.

b) o processo de intervenção junto às comunidades/grupos/segmentos da população: indicadores para avaliar e mensurar o grau de envolvimento das contribuições realizadas através das ações para a solução dos problemas identificados no desenvolvimento da ACCS.

O processo de intervenção junto às comunidades serão direcionados juntamente com:

- **Professor** – com presença e embasamento teórico sobre o assunto, disponibilidade, propostas inovadoras e responsabilidade, e possíveis soluções para os problemas;
- **Monitor** – com disponibilidade, embasamento teórico, presença, proposta teóricas e práticas, responsabilidade, possíveis soluções para os problemas, participação e cooperação;
- **Alunos** – com disponibilidade, presença, cooperação, entendimento, participação, responsabilidade, capacidade de elaborações de tarefas teóricas e práticas;
- **Comunidade** - participação, cooperação, possível entendimento, resolução de problemas, conscientização.

10. CRONOGRAMA: (Deve estar alinhado com os objetivos e a metodologia, apresentando as etapas e a duração de cada uma delas).

Duração: 11/03/2016 à 05/06/2016

Encontros semanais às Sextas-feiras

Planejamento de Atividades da ACC - DIR456

DATAS	ATIVIDADE	LOCAL	DURAÇÃO
	Debater sobre Ética e Moral e suas relações com os animais	Zoológico de Salvador	4h

Atividade Final	Faculdade de	4h
Direito		

11. PRODUTOS PREVISTOS: (Produtos formais: relatório parcial e relatório final. Produtos de contrapartida à comunidade. Publicação dos resultados: textos para publicação, apresentação em eventos, etc.)

Ao final da disciplina será apresentado um relatório final com os resultados obtidos, com a divulgação da mídia (vídeo) produzida no site do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Direitos dos Animais, Meio Ambiente e Pós-modernidade e no youtube.

Os estudante serão estimulados a produzir um artigo sobre o tema, que serão submetidos a uma avaliação cega para possível publicação na Revista Brasileira de Direito Animal (www.rbda.ufba.br) e apresentações em Seminários a serem realizados em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

13. PLANILHA DE CUSTO: (Deve ser coerente com a disponibilidade de recursos da ACCS e com os objetivos da proposta).

Obs.: A planilha foi baseada em seu número total de vagas preenchido (30 discentes)

PLANEJAMENTO PARA A ACC - 2014.2					
Descrição	Qtd.	Valor Und	Valor Total	Justificativa	
TRANSPORTE	145	3,30	478,50	Pagamento de transporte local para o deslocamento dos discentes para as escolas de Salvador para promover os seminários	
ALIMENTAÇÃO	168	30,00	3.360,00	Promover almoço para os discentes quando houver necessidade de apresentação nos dois turnos	

14. REFERÊNCIAS:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** – São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318)

BÊRNI, D. A; FERNANDEZ, B. P. M. **Teoria dos Jogos: crenças, desejos, escolhas.** São Paulo: Saraiva, 2014.

SILVA, Hugo da Silva; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. **Educar pela experiência: aprender para existir no mundo.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jun. 2015

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**: tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** . 36ª ed. ver atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** . 57ª ed. ver atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GORDILHO, Heron José de. Santana **Abolicionismo Animal**. Salvador: Evolução. 2009

SANTANA, Luciano Rocha e MARQUES, Marcone Rodrigues. *Maus tratos e crueldade contra animais nos Centos de Controle de Zoonoses: aspectos jurídicos e legitimidade ativa do Ministério Público para propor Ação Civil Pública*. In BENJAMIN, Antônio Herman V. (org.). **Anais do 6º Congresso Internacional de Direito Ambiental, de 03 a 06 de junho de 2002: 10 anos da ECO-92: O Direito e o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: IMESP, 2002.

SANTANA, Luciano Rocha; SOUZA, Mariângela Freitas de Almeida; MCGREGOR, Elizabeth e OLIVEIRA, Thiago Pires. *Posse Responsável e Dignidade dos Animais*. In BENJAMIN, Antônio Herman V. (org.). **Anais do 8º Congresso Internacional em Direito Ambiental, de 31 de maio a 03 de junho de 2004: Fauna, Políticas Públicas e Instrumentos Legais**. São Paulo: IMESP, 2004.

SINGER, Peter. **Libertação Animal**. trad. Marly Winckler. Salvador: Evolução. 2008.

TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes; Caixa do Sul, RS; Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

Formulário para submissão de proposta

PS: Devem-se preencher os campos da planilha seguinte, de acordo com as características do projeto, quando necessário.

ORÇAMENTO DETALHADO

**PREVISÃO DE GASTOS COM CUSTEIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ACCS DA INOVAÇÃO
COM RECURSOS DA TAXA DE BANCADA: MÁXIMO DE R\$ 4.000,00**

DISCRIMINAÇÃO DAS DESPESAS	QUANTIDADE	VALOR TOTAL	JUSTIFICATIVA
TRANSPORTE	145	3,30	478,50
ALIMENTAÇÃO	168	30,00	3.360,00

*ACRESCENTE LINHAS SE NECESSÁRIO

Os recursos da taxa de bancada devem ser aplicados apenas nas despesas de Custeio (Material de Consumo diversos e Serviços de Terceiros Pessoa Jurídica), estritamente necessárias para a realização da disciplina e justificadas.

Não serão permitidas despesas com Capital (Equipamentos e Material Permanente) e despesas de ordem pessoal.

O(a) coordenador(a) da ACCS deve apresentar no momento da prestação de contas as cópias dos recibos e/ou notas fiscais das despesas, sendo que os originais, ele(a) deve guardar por 05 (cinco) anos.

ANEXO B - RELATÓRIO FINAL PIBIEX



Universidade Federal da Bahia
Pró-Reitoria de Extensão
Programa PIBIEX 2014/2015

Título do projeto do Orientador	CONHECENDO A ÉTICA E O DIREITO ANIMAL
Título do Plano de Trabalho do Bolsista / Voluntário	ÉTICA E CONHECIMENTOS SOBRE O MEIO AMBIENTE
Nome do Bolsista / Voluntário	AYDNER MALTEZ
Edital	EDITAL PIBIEX 2014/2015



Resumo (máximo 3.000 caracteres com espaço)

Resumo do trabalho, indicando os objetivos, as principais ações e resultados e as conclusões.

O objetivo principal deste trabalho foi de, principalmente, traçar o perfil sobre os saberes e as práticas da comunidade a respeito dos conhecimentos e experiências sobre os animais e seus direitos para, a partir daí, provocar o pensamento crítico, permitindo com que nós, estudantes, e a comunidade, possamos promover a construção de um saber que vise questionar e criticar as atitudes da própria comunidade, diante dos fatos ambientais que estão presentes na região. E, além disso, criticar, e até mesmo repensar a questão da convivência com os animais, tomando como base a legislação vigente no país, ligadas ao meio ambiente e aos animais.

1. Introdução (máximo 10.000 caracteres com espaço)

Caracterização do objetivo e justificativa do trabalho demonstrando seu embasamento acadêmico e relevância social.

O principal objetivo do plano de trabalho foi a análise e mensuração dos conhecimentos e experiências da comunidades do Morro do Gavazza e da Ribeira a respeito da ética e dos conhecimentos sobre as leis ambientais, que envolvem os animais em princípio, além de estudos de intervenção pensadas a partir da metodologia da educação popular. A noção de que todos nós sabemos sobre algo a partir de nossas experiências, como afirma Freire (2014), nos possibilita mensurar, mesmo sendo uma tarefa difícil, o conhecimento a respeito de determinado assunto para que possamos ter uma base de trabalho e saber por onde começar, o que dizer e como falar, uma vez que também não conhecem termos científicos, e daí parte a necessidade de se estudar o conhecimento de nosso público-alvo para a partir daí sabermos como buscar estratégias de conscientização a partir da metodologia da educação popular, buscando um descobrimento partir do próprio ser sobre os fatos que ocorrem em seu meio de vida para poder criticar e propor melhorias.

2. Materiais e Métodos (máximo 10.000 caracteres com espaço)

Caracterização dos métodos empregados para realização do plano de trabalho.

O principal método empregado para as produções tiveram base na metodologia de educação popular, onde a intenção é fazer o outro perceber a necessidade, relevância, e ate mesmo os fatos que o rodeia, propiciando uma visão crítica, construtiva, continuada e interativa sobre os assuntos abordados, além de possíveis dinâmicas sobre o assunto. No entanto, todos os materiais e dinâmicas foram pensados e criados por nós, a partir da base que tivemos. Assim, com o estudo do nível de conhecimento e experiências a cerca do assunto de nosso público-alvo, pudemos construir materiais como:

- Cordéis (Sobre Religião e meio ambiente e Pesca com bomba, assuntos mencionados pelos próprios moradores da região da Ribeira)
- Livro de Fotos (Tiradas na Ribeira a respeito do meio ambiente, animais e saúde)
- Dinâmica:

1^a- Num local fechado, com janela ou grades, algemamos e vendando os participantes, criamos um ambiente muito parecido com gaiolas, prisões (como as do Zoo) e mostramos o curta metragem – O olhar em volta – além de fazer começarmos a perguntarem como sentiam-se naquele ambiente simulado.

Objetivo: Possibilitar com que vivam o que animais que são traficados, engaiolados e privados de seu direito de ir e vir sentem.

2^a- Num lugar aquático submetemos os participantes a ouvir estrondos, barulhos, e outros tipos de simuladores que desse a ideia de estar num ambiente também com barulho de bombas, além de estarem próximos ao mar com vibrações causadas pelas explosões de bombas juninas, de baixa intensidade. Pós simulação, criamos um debate com questionamentos vindo dos próprios participantes.

Objetivo: Demonstrar que a pesca com bomba não serve apenas para pescar peixes de maneira “mais fácil”, mas também serve para destruir, e trazer consequências severas para o meio ambiente.

Observação: As dinâmicas realizadas tiveram o consentimento dos participantes e foi realizada com voluntários que estiveram dispostos à participar sem serem forçados.

- Livro de histórias para crianças e adolescentes (escrito pela Equipe do Pibiex e alguns participantes da ACCS DIR456 Ética e Direito Animal, que nos apoiou durante o trabalho na comunidade)
- Livro de histórias para jovens e adultos (escrito pela Equipe do Pibiex e alguns participantes da ACCS DIR456 Ética e Direito Animal, que nos apoiou durante o trabalho na comunidade)
- 3 Jogos de tabuleiro (criados pela ACCS DIR456 Ética e Direito Animal com os temas e necessidades da comunidade, visando desenvolver uma consciência crítica de uma forma divertida sobre assuntos que muitos jovens achariam monótonos)

3. Resultados (máximo 10.000 caracteres com espaço)

Descrição dos resultados obtidos.

Os resultados mais significativos para este projeto é o desenvolvimento da crítica e da percepção da realidade de nosso público-alvo, que foi a comunidade da Ribeira. Na comunidade do Morro do Gavazza não conseguimos desenvolver o projeto porque é uma área militar e de hoteis, o que não seria válido para o projeto, trabalhar com visitantes. Pois, o objetivo era trabalhar especificamente com a comunidade e seus problemas.

4. Discussão (máximo 10.000 caracteres com espaço)

Discussão dos resultados obtidos.

Adentrar uma comunidade é muito fácil, mas conhecê-la e buscar ajudá-la torna-se difícil. Entretanto, fazer isso tomando com base na metodologia da educação popular já é um grande desafio. Todavia, diante dos desafios encontrados, como a pesca com bomba, buscamos métodos dentro da educação popular que pudéssemos fazer com que os moradores da região percebessem sem necessitarmos apontar qual era o problema existente e que poderia afetar toda a comunidade.

Há uma ininterrupta necessidade de uma precisa compreensão da dinâmica que move os diferentes grupos sociais, associada às relações econômicas e riscos ambientais que os cercam diariamente. O tão sonhado desenvolvimento sustentável demanda uma

política que articule os valores da sociedade na construção de relações sociais, econômicas, culturais, ambientais e tecnológicas de forma equalitária e equilibrada.

Só será possível proteger a natureza se, ao mesmo tempo, se transformar a sociedade, pois apenas reformá-la não seria suficiente (LAYRARGUES, 2002). Destarte, conclui-se que, frente a situação socioambiental analisada no bairro da Ribeira, com fins na promoção eficaz na Educação Ambiental, demanda-se de um trabalho horizontal de promoção da conscientização na comunidade. Os equipamentos do bairro, tais quais as igrejas, escolas, bibliotecas e associações de moradores, apresentam-se como lugar ideal para o estabelecimento desses diálogos em prol de um empoderamento e conscientização que promova a atuação política e social da comunidade, frente aos seus problemas socioambientais.

5. Referências bibliográficas (máximo 15 referências)

Principais referência bibliográficas utilizadas.

AMARAL, Flávio Luciano do. Direito dos Animais. - Rio de Janeiro: Aped - Apoio e Produção Editora: 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>> Acesso em: 16 de Setembro de 2015.

BRASIL. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Marco de referência da educação popular para as políticas públicas. Brasília, 2014. <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>> Acesso em: 16 de Setembro de 2015.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?: tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 16^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade . 36^a ed. ver atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido . 57^a ed. ver atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GORDILHO, Heron José de Santana. Abolicionismo animal. - Salvador: Evolução, 2008.

GORDILHO, Heron José de Santana. Direito Ambiental pós-moderno. - Curitiba: Juruá, 2010.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

SILVA, Hugo da Silva; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Educar pela experiência: aprender para existir no mundo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jun. 2015

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 14^a ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

6. Participação em eventos e produtos gerados (máximo

10.000 caracteres com espaço)

Participação do estudante em eventos e produtos gerados pelo desenvolvimento de seu plano de trabalho.

- Cordel - Sobre Pesca com bomba
- Livro de Fotos (Tiradas na Ribeira a respeito do meio ambiente, animais e saúde)
- Capítulos para o livro de histórias para crianças e adolescentes (escrito pela Equipe do Pibiex e alguns participantes da ACCS DIR456 Ética e Direito Animal, que nos apoiou durante o trabalho na comunidade)
- Capítulos para o livro de histórias para jovens e adultos (escrito pela Equipe do Pibiex e alguns participantes da ACCS DIR456 Ética e Direito Animal, que nos apoiou durante o trabalho na comunidade)
- 1 Artigos científicos (Ainda não publicados):

TEMA: A pertinência da educação ambiental junto à comunidade da Ribeira

- Organização do I Seminário de Ética e Direito Animal, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 21 de Outubro de 2015.

7. Parecer do orientador sobre o trabalho realizado pelo bolsista

O trabalho realizado pelo bolsista foi de grande importância para o desenvolvimento do projeto, principalmente pelo fato de propiciar uma gama de ideias e de inovações para podermos trabalhar com o tema, o que é uma peça chave no trabalho em comunidade, e principalmente com o tema ética e meio ambiente, além do direito de vida e liberdade do animal que transcende todo o trabalho realizado.