

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO CARIRI PARAIBANO

MYLLER GOMES MACHADO
JAIRO RIBEIRO DE LIMA

Resumo: O presente estudo objetivou desvelar os saberes teórico-metodológicos, para uma prática crítica-reflexiva, a partir da formação continuada em Educação Ambiental (EA) Crítica na perspectiva da convivência com o Semiárido. A pesquisa utilizou da abordagem qualitativa com os pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Os resultados demonstraram que as práticas docentes acerca da EA ocorriam inicialmente em dimensões conservacionistas e/ou pragmáticas e que o conhecimento do Semiárido se dava com base no “Paradigma da Seca”. Já após a formação se consolidaram compreensões emancipatórias e compatíveis com os pressupostos da EA Crítica, da convivência com o Semiárido e da Racionalidade Prática e Crítica. Portanto, a pesquisa possibilitou a emersão da curiosidade docente pelo “novo”, da nova dimensão da EA e de compreender, enquanto docente crítico e reflexivo, uma nova perspectiva da conjuntura escolar, do currículo e das suas relações de poder.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Semiárido. Educação contextualizada para a convivência. Formação continuada de professores.

Introdução

Atualmente, do ponto de vista socioeconômico, o Semiárido é um dos espaços do Brasil onde manifesta mais intensamente o fosso que distancia a base econômica do crescimento demográfico, uma vez que a migração para outras regiões do país relaciona-se diretamente com a economia. Essa transita, muitas vezes, de atividades tradicionais de produtividade às industriais e agroindustriais. Para a maioria da população, o tipo de economia é vulnerável ao fenômeno das estiagens (MACAMBIRA, 2006). Qualquer desequilíbrio na distribuição das chuvas, que não possibilite a criação de animais e a produção agrícola, cria caos na economia local/regional.

Nesse sentido, percebendo a necessidade de modificações relacionadas às práticas políticas e socioambientais que ocorrem na região, enfatiza-se a importância de outro tipo de prática educacional, a Educação Contextualizada (EC) tendo como enfoque a Convivência com o Semiárido brasileiro. Segundo Tavares (2009), a EC se baseia na realidade social dos sujeitos e possibilita contextualizar o processo de ensino e aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriado a cada realidade.

A escola, tendo um propósito de mudança, coloca-se em um lugar de destaque dentro da sociedade para a efetivação da EC, sendo um importante veículo de formação de conhecimento, ação enquanto sujeito social e assim, da busca para uma melhoria na qualidade de vida. E é nesse sentido que se enfatiza uma Educação Ambiental (EA) Crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014) e contínua que aborde diferentes aspectos, tais como: construções, desconstrução e reconstruções e ultrapassagens paradigmáticas de ideias, padrões e modos de entender e materializar o mundo.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores é de grande valia para o estabelecimento de novas práticas ambientais. No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BRASIL, 2015, p. 4-7) são apontadas como princípios do processo formativo

as questões socioambientais, éticas, à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica [...] e de classes sociais; realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, no meio ambiental-ecológico, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.

Pensar a proposta da EA Crítica para o processo de formação continuada de docentes nos remete a perceber a realidade complexa e a necessidade de um novo tipo de educação que considere todas as dimensões do ser humano. Por exemplo, refletir sobre os conflitos socioambientais, que em sua essência são gerados pelos aspectos econômicos, culturais ou das civilizações, provocando impactos no planeta, e, nesse contexto, a educação tem um papel fundamental de estruturar a vida individual e social da humanidade (NICOLESCU, 1999).

Em uma concepção crítica de formação continuada em EA, Guimarães (2013) menciona que o educador é agente social que atua no processo de transformações sociais e nesse se transforma; ou seja, o ensino é teoria-prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade são priorizados, significando uma educação política, a qual nos faz perceber e ser os sujeitos que somos na história.

A formação continuada em EA Crítica tem sua base no próprio ambiente, de entender os seus limites frente ao consumismo exacerbado do humano, e que esses são diretamente proporcionais aos problemas sociopolíticos e econômicos. E nesse contexto, a educação é a essência para a (re)organização de novas formas de pensar e agir, em perspectivas de transformação a partir do estabelecimento de um novo paradigma educacional, que também solidifica-se nas relações sociais, uma vez que os processos educativos são cruciais no arranjo da sociedade.

Portanto, esta pesquisa objetivou desvelar os saberes teórico-metodológicos, para uma prática crítica-reflexiva, a partir da formação continuada em EA Crítica na perspectiva da convivência com o Semiárido.

Metodologia

Este trabalho se caracterizou como uma pesquisa de abordagem Qualitativa (OLIVEIRA, 2016), onde se utilizou os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005).

A pesquisa ocorreu no município de São José dos Cordeiros, que está no estado da Paraíba, especificamente na região ocidental do planalto da Borborema, sendo essa denominada Cariri em

homenagem aos índios da Nação Cariri que iniciaram o povoamento nessa região (BEZERRA; RODRIGUEZ, 2000).

A formação continuada se deu através de vivências pedagógicas com os docentes das escolas públicas da cidade e foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bartolomeu Maracajá em intervalos mensais (em um total de quatro atividades). Ocorrendo entre o período de julho a outubro de 2019.

A construção dos dados foi feita através dos questionários aplicados antes (pré) e após (pós) o término da formação e da observação participante realizada durante as vivências. As respostas dos docentes foram organizadas seguindo as categorias de Bardin (2011) a partir da análise de conteúdo do tipo Categorical.

O quadro 1 se organiza em Categorias, Constituintes e Subconstituintes, para essa última existem frequências que se dividem em duas: a “Absoluta” (FA), que expressa em números a quantidade de vezes que cada subconstituente ocorre nas respostas dos professores, e a Relativa (FR), que representa a porcentagem de cada subconstituente na relação com todas as frequências absolutas.

Vale salientar que no primeiro encontro, os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a divulgação de respostas para fins científicos. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética de uma instituição federal.

Análise dos Dados: percepções e concepções docentes

Foram treze docentes com idades entre 28 e 56 anos que participaram da pesquisa. Desses, doze eram mulheres e um homem, todos são graduados, sendo que 77% em nível de licenciatura, e a formação superior da maioria é em Letras – Português (23,1%) e História (23,1%).

Inicialmente, acerca do conceito e características do termo EA Crítica, dos que responderam, a subconstituente mais mencionada no questionário pré-formação foi “Compreensão dos problemas socioambientais” com 11,4%. Entretanto no pós-formação, as que tiveram maiores frequências foram “Transformação socioambiental” (11%), “Conhecer a complexidade dos processos” (11%) e “Compreensão dos problemas socioambientais”, “Qualidade de vida” e “Resolver problemas reais” (essas três subconstituintes com 9,1%) (Quadro 1).

Primeiramente, foi identificado um dado inquietante, embora já esperado, em que mais da metade dos professores (53,8%) no pré-formação informou não conhecer o termo. Fato esse aceitável, uma vez que a EA Crítica é um tema novo, emergente, principalmente no nosso país.

Subconstituintes como “Preservar o meio ambiente” e “Conservar o meio ambiente” explicitadas no pré-formação podem direcionar para a dimensão paradigmática Cartesiana. Uma vez que não discutem e nem inter-relacionam a problemática ambiental com a complexidade dos fenômenos inerentes a mesma.

Contudo após a realização da formação continuada, foram notórios alguns aspectos, como o aumento significativo no número de subconstituintes e assim o surgimento de novas características sobre a EA Crítica nas respostas dos docentes, como também a mudança nas respostas e a consolidação de concepções críticas sobre a EA.

Uma das subconstituintes mais mencionadas foi “Conhecer a complexidade dos processos”, e essa é uma das características importante, pois uma das bases epistemológicas do surgimento da EA Crítica foi justamente a negação que os problemas ambientais são dissociados das práticas sociais.

Nesse sentido, outra subconstituente explicitada e que se relaciona com uma dimensão importante para a EA Crítica foi “Transformação socioambiental”. Na qual a ultrapassagem paradigmática, tem como um dos seus objetivos o empoderamento do conhecimento para mudança social, de mudar posturas, dogmas, valores, tendo como horizonte a busca por mitigação das desigualdades sociais e promoção da justiça social.

| Categoria | Constituintes | Subconstituintes | Pré-formação | | Pós-formação | |
|-----------------------------------|----------------------------|---|----------------------|-------|--------------|------|
| | | | FA | FR% | FA | FR% |
| Educação Ambiental Crítica | Do Humano/ Sociedade | Ter opinião formada | 1 | 5,8% | - | - |
| | | Saber direitos e deveres | 1 | 5,8% | 3 | 5,5% |
| | | Compreensão dos problemas socioambientais | 2 | 11,4% | 5 | 9,1% |
| | | Transformação socioambiental | - | - | 6 | 11% |
| | | Qualidade de vida | - | - | 5 | 9,1% |
| | | Resolver problemas reais | - | - | 5 | 9,1% |
| | | Formas seres responsáveis | - | - | 3 | 5,5% |
| | | Seres Socioambientalmente preocupados | - | - | 5 | 9,1% |
| | | Estimular a ação coletiva | - | - | 1 | 1,8% |
| | | Além do conservar e preservar | - | - | 1 | 1,8% |
| | | Questionar os modos de consumo | - | - | 2 | 3,6% |
| | | Da Conservação | Conservar a natureza | 1 | 5,8% | - |
| | Conservação socioambiental | | - | - | 2 | 3,6% |
| | Da Preservação | Preservar o Meio Ambiente | 1 | 5,8% | 2 | 3,6% |
| | | Conscientizar | 1 | 5,8% | - | - |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------------------------|-------|------|----|------|
| | Da Conscientização | Valorizar o meio ambiente | - | - | 1 | 1,8% |
| Educação Ambiental Crítica | Da Sensibilização | Sensibilizar pessoas | - | - | 1 | 1,8% |
| | Da Biodiversidade | Manutenção | - | - | 1 | 1,8% |
| | | Sistema finito | | | 1 | 1,8% |
| | Do Ensino-Aprendizagem | Perspectiva Transdisciplinar | 1 | 5,8% | 2 | 3,6% |
| | | Ensinar sobre a crise ambiental | - | - | 1 | 1,8% |
| | | Conhecer a complexidade dos processos | - | - | 6 | 11% |
| | | Aprender sobre o meio ambiente | - | - | 1 | 1,8% |
| | | Entender a crise educacional | - | - | 1 | 1,8% |
| Não responderam | _____ | 5 | 53,8% | - | - | |
| Total de frequências | | | 13 | 100% | 55 | 100% |

Quadro 1 – Percepções (pré- formação) e Concepções (pós- formação) dos professores participantes da pesquisa sobre o conceito e características da EA Crítica.

Fonte: autoria própria, 2021. Continuação do Quadro 01.

Sobre o conceito e características do termo “Semiárido”, no pré- formação, as subconstituintes mais abordadas foram “Estiagem” (48%), “Seco” (24%) e “Sazonalidade de chuvas” (8%). No pós- formação, as mais explicitadas foram “Seco” (22,4%), “Altas temperaturas” (20,7%) e “Poucas chuvas” (10,4%).

As respostas do pré- formação, evidenciando apenas características como problemas para conviver com/na região corroboram com questões historicamente enraizadas no Semiárido, que são os estereótipos sobre a região.

Após as reflexões durante as vivências, surgiram outras constituintes e subconstituintes, e que nessas estão conglomeradas elementos complexos, de entender o Semiárido além dos fatores ambientais, mas relacionando com questões sociais, culturais e políticos. Esse fato pode ser exemplificado com as subconstituintes “Culturalidade” e “Musicalidade” representadas, respectivamente, nas citações a seguir:

“Hoje vejo o Semiárido de outro modo, vejo a cultura, a importância dos nossos artistas, das nossas festas” – Docente 11.

“O Semiárido é uma região com muita cultura, aqui mesmo na nossa cidade temos diversos cantores, sanfoneiros” – Docente 10.

Acerca das características do termo EC para a Convivência com o Semiárido Paraibano, no questionário pré- formação, uma parte expressiva (33,3%) dos docentes não respondeu. Dos que responderam, as subconstituintes mais citadas foram “Voltada para o cotidiano” (26,6%) e

“Contextualizar a realidade discente” (20%). Já no pós- formação, todos demonstraram conhecer o termo e as mais explicitadas foram “Praticar o Paradigma da Convivência” e “Uso de técnicas para

conviver” (ambos com 11,3%) e “Empoderar do conhecimento para mudar a realidade” e “Voltada para o cotidiano” (ambos com 8,5%)

Assim principalmente após a formação, surgiram categorias de suma importância para a reflexão sobre o tema é que são características básicas do tema que foram “Praticar o Paradigma da Convivência”, “Uso de técnicas para conviver” e “Empoderar do conhecimento para mudar a realidade”. E sobre essas três subconstituintes, como também pelas vivências, nota-se que os docentes reconstruíram significações acerca da EC para a Convivência com o Semiárido, trazendo reflexões complexas que ultrapassam a fragmentação do saber, característica do paradigma Cartesiano.

Essas características de uma EC para a convivência com o Semiárido assemelham-se as respostas dos docentes, principalmente após a pesquisa, de praticar o Paradigma da Convivência, buscando, através do empoderamento do conhecimento contextualizado para o cotidiano (na relação docente-discente e processo de ensino-aprendizagem), ultrapassar o Paradigma da Seca, que historicamente massificou que a única salvação para o Semiárido era a chuva/água.

Por último, buscamos saber sobre o conceito e/ou características do que seria um docente crítico-reflexivo, no pré- formação, as subconstituintes que atingiram maiores frequências foram “Participação dos alunos” (15,7%) e “Entender a Realidade”, “Ensinar de forma crítica-reflexiva” e “Exercer o diálogo” (todas essas com 10,5%). Já após as vivências, as mais citadas foram “Estimular a pensar”, “Práxis crítica” e “Práxis” (todas com 12,3%).

Um dado que refletimos foi acerca da quantidade de docentes que não responderam ao questionário pré- formação (31,5%). Diferentemente do pós- formação em que todos responderam.

No pós- formação, aconteceu à menção de diferentes subconstituintes que se coadunam com as características de “Docente crítico-reflexivo”, como são os casos de “Refletir acerca das questões sociais”, “Estimular a pensar”, “Luta por igualdade de direitos”, “Formar cidadãos críticos, práxis e práxis crítica. É relevante mencionar a importância das vivências, uma vez que foram nelas que discutimos tais elementos acerca do docente crítico e reflexivo.

Análise dos dados: vivências pedagógicas realizadas em processos críticos-colaborativos

A primeira vivência realizada foi “Semiárido e Bioma Caatinga: caracterização e aspectos gerais” e se iniciou com a discussão de conceitos e características da Caatinga e do Semiárido, refletindo também sobre os conceitos de EA e EA Crítica. Na parte final da atividade, foram realizados dois jogos com o intuito de revisar os conceitos e os contextos discutidos, principalmente, durante a aula expositiva-dialógica. Os jogos denominados de “Jogo dos conceitos” e “Jogo da Caatinga” estavam interligados e buscaram refletir sobre palavras e conceituações de diferentes assuntos discutidos durante a atividade.

Durante a realização dos jogos, foi notória a participação dos docentes, conforme a reflexão de um desses.

“É interessante uma atividade dessa, de usar jogos para facilitar a aprendizagem concreta do aluno, e nem se gasta muito tempo para ser organizada pela gente. É tão boa que nem vimos a hora passar, quando isso ocorre, é sinal que estamos fazendo algo prazeroso” - Docente 12.

Na segunda vivência, intitulada “EA e EA Crítica: histórico, conceitos, princípios, tendências e perspectivas” buscamos estimular os docentes para a compreensão do conceito de EA, da EA Crítica como uma macrotendência dentro da EA e a importância da sua prática nas dimensões educacionais, políticas e sociais, evidenciando também as inter-relações e a complexidades existentes entre esses aspectos.

Sabíamos que a construção de uma EA em perspectivas críticas não seria fácil, uma vez que tais problemáticas (como o entendimento do mundo e suas relações de forma fragmentada) já tinham sido constatados inicialmente, principalmente no questionário pré-formação. Assim, compreender a EA Crítica e sua relação entre teoria e prática precisaria de uma ampla discussão sobre a fragmentação do conhecimento, refletindo, por exemplo, que o ser humano não pode se perceber como sujeito dominador sob os outros seres e os outros da sua espécie, refletindo também acerca da necessidade de uma mudança paradigmática do consumismo, da organização econômica e educacional.

Após as discussões mencionamos as características gerais da EA, na sequência buscamos explicitar as macrotendências e as suas diferentes perspectivas paradigmáticas e a importância da EA Crítica como tendência que ultrapassa o Paradigma Cartesiano e consolida-se nos elementos do Paradigma Emergente.

Nesse contexto, começamos a problematizar junto aos docentes como ocorre a formação dos nossos paradigmas, por que pensamos o que pensamos e somos o que somos. Refletimos também como é que são formadas nossas ações políticas (por exemplo, o porquê que defendemos a perspectiva X, Y ou Z na tomada de decisões ou enquanto governante), ambientais (por exemplo, a razão que enfatizamos que é necessário conservar a natureza ou utilizar os seus recursos) e econômicas.

Na busca por ultrapassarmos a EA apenas conservacionista e pragmática e adentrarmos na Crítica, foi discutido junto com docentes a música de título “Absurdo” com a autoria de Vanessa da Mata. A atividade ocorreu em duplas e os professores escolheram uma estrofe da música e produziram um texto evidenciando a relação do trecho com as bases epistemológicas da EA Crítica.

Dentre os diversos trechos escolhidos e textos produzidos pelos docentes, destaque para “Autos destrutivos, falsas vítimas nocivas? Desmatam tudo e reclamam do tempo” com o texto:

“A escolha do trecho deu-se devido à ação nociva do humano no meio ambiente, visando o lucro desenfreado, “sem consciência” do impacto que

irá causar”. Podemos aqui relacionar a isso a visão da ciência que almejava poder reverter a situação a favor da natureza. Desmatava, produzia em massa e mais na frente conseguiria que a natureza se renovasse. Ledo engano, pois essa produção em massa ocasionou o aquecimento global, causando maléficas transformações ao meio. A humanidade se tornou a bomba atômica da natureza, seres autodestrutivos como retratada na música, e ao mesmo tempo, vítimas dessa ação nociva e predatória” - Docentes 06 e 13.

A partir do escrito dos docentes 06 e 13, podemos perceber diversas características da EA Crítica que já foram desvelados anteriormente e que aqui se materializam nos discursos. Como são os casos de elementos relacionados ao capitalismo e consumismo desenfreado, da necessidade de ultrapassagem do Paradigma Cartesiano que anunciava a ciência como capaz de reverter todos os problemas ambientais e sabemos atualmente a não veracidade desse fato.

A terceira vivência foi “Humano-Sociedade-Natureza: do reducionismo do combate à seca à EA Crítica contextualizada para a Convivência com o Semiárido” e teve como foco a compreensão das diferentes formas de discursos sobre o combate à seca no Semiárido brasileiro e a importância do conhecimento, com ênfase na relação aluno-docente-sociedade, para a mudança paradigmática evidenciando a educação contextualizada para a convivência no Semiárido.

Iniciamos a reflexão utilizando slides sobre a temática enfatizando acerca do processo histórico de construção da seca e de seus desdobramentos para a região do Semiárido, da Caatinga e do Cariri paraibano, como também de modos de convivência com as áreas Semiáridas em nível local, nacional e global.

Sequencialmente, discutimos sobre os dois Paradigmas do Semiárido. O primeiro deles, historicamente massificado, é do combate à seca, que caracteriza a região como local que, pela ausência de água, está com sua sociedade condenada a viver em condições péssimas de infraestrutura, alimentação, sanitárias, entre outros. Em que a agricultura é totalmente dependente das chuvas ou grandes obras hídricas, como açudes e barragens, favorecendo assim aos latifundiários que detêm a maioria do território nessas regiões.

Nesse contexto, dialogamos sobre o Paradigma da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido, que se baseia na prática social dos sujeitos e possibilita contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar. Promovendo a produção do conhecimento apropriado a cada realidade, em que a escola coloca-se em um lugar de destaque dentro da sociedade para a efetivação da EC para a convivência.

A reflexão para enxergarmos novas realidades acerca da região foi muito importante, conforme relatado por um docente durante a vivência.

“Se pararmos para pensar direito, quase tudo aqui no Cariri é contado pelo lado dos que detêm o poder, seja por terras como antigamente, seja por dinheiro ou por esta política hoje. E o conhecimento é a base dessa mudança, ou seja, é necessário conhecer o nosso lugar e como esse se

formou, com potenciais e problemas, para melhorá-lo. E isso que aconteceu hoje comigo, perguntas simples, como por exemplo: Por que continuam usando carro-pipa se nunca resolve o problema a longo prazo? Eu sabia que não resolvia e que isso estava associado por coisas políticas, mas, como falei, hoje, nessa “aula”, com esse conhecimento, posso dizer que aprendi a enxergar a luta pelo poder de nossa região de modo diferente” – Docente 09.

Na última atividade, intitulada “EA Crítica e formação continuada docente: dimensões críticas, reflexivas e emancipatórias”, procuramos evidenciar os tipos de racionalidades que materializaram as formações continuadas na história da educação formal em nível nacional e, nesse sentido, entender sobre a importância de uma formação continuada e da prática docente e social a partir da racionalidade crítica.

Inicialmente, a partir de slides, refletimos sobre quais são os tipos de formações, após o término da graduação, que já foram e são trabalhadas com os docentes, evidenciando-se assim temáticas como Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento, Capacitação e a que é o mais utilizado e que os pesquisadores enfatizam que abrangem as características que de fato devem ser praticadas, que é a Formação Continuada de Docentes. Discutimos também acerca das Racionalidades Técnica, Prática e Crítica.

Durante os diálogos na vivência sobre as características de um professor crítico-reflexivo, apresentamos para a discussão questionamentos como: *É importante os alunos aprenderem o que eu ensino? Por qual motivo ensino o que ensino? O que ensino faz com que os alunos pensem nas desigualdades do mundo? Ensino o que eu gostaria e acho que seria o correto a se ensinado para os discentes? Por que não estou diretamente ligado e participativo nas decisões acerca do que é pra ser ensinado?*

Após questionar, refletimos sobre as perguntas e, nesse contexto, para muitos docentes, os diálogos foram de extrema significância, como mostrado no exemplo da fala de um docente:

“Agora pode ter certeza que participarei mais e de modo bem mais atento das reuniões pedagógicas, principalmente quando tiver em pauta a escolha dos livros, alguma discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Acho que tirei as vendas dos meus olhos que nem sei por quantos anos estavam neles” – Docente 06.

E esse era o propósito da reflexão, questionar os nossos paradigmas sociais e institucionais baseados em uma “verdade absoluta” enraizada pelo Paradigma Cartesiano. De questionar o currículo ainda materializado num sistema dominante que defende o interesse de um grupo também dominante que busca manter o sistema.

Conclusão

A partir do questionário pré-formação e de diálogos iniciais durante nas vivências com os docentes, compreendemos que os discursos sobre a EA ocorriam em dimensões conservacionistas

e/ou pragmáticas, uma vez que esses demonstravam uma racionalidade técnica e fragmentada acerca das relações socioambientais que ocorriam na região.

Fato similar ocorria acerca das características do Semiárido, baseada demasiadamente nas influências do Paradigma da Seca nas percepções dos professores, sobretudo quando se enfatiza sobre as situações-problemas que ocorriam na região.

Todavia, com as reflexões constantes realizadas durante a pesquisa entre os envolvidos e atos de natureza reflexiva e crítica, se estimulou o empoderamento dos docentes e a legitimação de práticas pedagógicas emancipatórias, compatíveis com os pressupostos teóricos da EA Crítica e da Educação contextualizada para a convivência com o Semiárido.

Assim, a pesquisa realizada durante a formação possibilitou a emergência da curiosidade docente pelo “novo”, da nova dimensão da EA e de compreender, enquanto docente crítico e reflexivo, uma nova perspectiva da conjuntura escolar, do currículo e das suas relações de poder. Elementos esses situados em uma Racionalidade Crítica que foi buscada nessa formação.

Referências

Livro

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

BEZERRA, C. P.; RODRIGUEZ, J. L. **Conhecendo o Cariri**. Recife: Gráfica LICEU, 2000.

OLIVEIRA, M. O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

Revista

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

LAYRARGUES, P. P.; LIMA G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Rev. Ambiente & Sociedade**. v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.

MACAMBIRA, D. M. O Semi-árido nordestino: estratégias para o desenvolvimento sustentável. **Rev. Princípios**, v. 83, p. 33-38, 2006.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento transdisciplinar**. 1º. Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba - São Paulo, 1999.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

Legislação

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.