

Educomunicação e educação ambiental crítica: uma oficina pedagógica de atualização docente

Rebeca Baltazar Chaves

Ronaldo Figueiró Portella Pereira

Milena de Souza Nascimento Bento

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência, oriundo de um produto pedagógico, gerado para a dissertação de Mestrado do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do Centro Universitário de Volta Redonda. Uma oficina pedagógica de atualização docente foi realizada com professores do Colégio Estadual Rondônia, localizado em Volta Redonda, interior do Estado do Rio de Janeiro. A temática da Educomunicação foi apresentada para os docentes que atuam no ensino técnico em Meio Ambiente da instituição com objetivo de instrumentalizá-los para aplicação de práticas educacionais correlacionadas à educação ambiental crítica tendo em vista a teoria de aprendizagem de Paulo Freire. Para demonstrar o passo a passo da criação desta oficina, faz-se necessário compreender alguns conceitos:

Educomunicação

Martín Barbero (200, p.60) acredita que “a educação tem de ajudar a criar nos jovens uma mentalidade crítica, questionadora, desajustadora da inércia, na qual as pessoas vivem” Este conceito foi usado pela primeira vez em 1999 com objetivo de nomear um conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento de ecossistemas comunicativos. Sendo estes ambientes democratizadores, em prol de espaços educativos e voltados à intervenções sociais mediadas pelas linguagens da comunicação.

Todavia, para que o tipo de educação aconteça, é preciso que o professor tenha conhecimento e subsídios para trabalhar práticas educativas diferenciadas com seus alunos. No documento final da Conferência Nacional de Educação (2014, p.88) é exposta a necessidade da “valorização profissional e, sobretudo, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) inseriu a educação para a comunicação nos currículos escolares. Nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, observou-se que existe a imprescindibilidade do ambiente escolar aproximar-se da comunicação. Quanto ao Ensino Médio, as novas diretrizes apontam que haja a presença das tecnologias e mídias voltadas à educação (CAMARGO et al, 2014).

É um desafio confrontar os métodos de ensino tradicionais e os conhecimentos midiáticos que os alunos adquirem fora do ambiente escolar e, conseqüentemente, o introduzirem na rotina educativa. Traçando um paralelo entre as teorias de aprendizagem e as teorias da comunicação, considera-se que ambas convergem para tendência de substituir o paradigma de “transmissão” do conhecimento puro e simples onde o saber do professor é passado para o aluno, para o paradigma de “mediação” que “é compreendido como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos” (JACQUINOT, 1998, p. 7). Schaun (2002) colabora ressaltando que o novo paradigma da educação está em sistematizar o processo do conhecimento acolhendo este novo espaço interdiscursivo e mediático. Libâneo (1998, p.10) contribui assegurando que “não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozi-

nha.” Conclui-se que a construção da cidadania dos alunos depende de fatores internos e externos a instituição de ensino.

Diante deste contexto, surge a necessidade de qualificar um profissional capaz de valorizar a cultura midiática e trabalhar com ela a favor da formação de indivíduos críticos e racionais. Isso não significa transformar os alunos em pseudo-jornalistas ou apresentadores, mas ensiná-los sobre discursos, poder e construções da realidade (JACQUINOT, 1998). A ideia de formar um profissional com capacidades educomunicativas – um educador – é, de fato, buscar alguém que seja capaz de refletir sobre os impactos das mídias no cotidiano dos mais diversos grupos sociais. Ele deve ser capaz de gerir uma comunicação baseada em preceitos democráticos. Além disso, fomentar a criticidade quanto ao processo, criação, método e ato de comunicar. O ‘educar’ é um processo ainda em construção, dinâmico e que necessita da utilização correta de recursos e práticas educacionais (CAMARGO et al, 2014).

É fato que a sociedade do século XXI está cada vez mais “vinculada aos meios e tecnologias e informação e que, cedo ou tarde, isto vai modificar de maneira substancial os processos educativos e comunicativos” (OROZCO, 2011).

Um livro publicado pelos Ministérios de Educação e de Meio Ambiente, com representação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2007, reuniu pensamentos e expressões de diversos autores. Dentre eles, Grácia Lopes Lima e Teresa Melo explanam sobre o tema em questão: Educomunicação. Elas lembram que a Educomunicação é apontada como um novo campo de conhecimento, tendo em vista que o termo é um neologismo entre ‘educação’ e comunicação – já que une elementos característicos das duas áreas de atuação reconhecidas e renomadas, entretanto, seu embasamento ultrapassa seus respectivos limites de atuação.

A Educação Ambiental

A Educação ambiental surgiu diante da necessidade de alertar a sociedade para os cuidados necessários com o meio ambiente. A Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999 dispõe sobre a educação ambiental como política pública.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999).

A legislação determina que a Educação Ambiental esteja presente de forma articulada nos espaços de ensino formais e não-formais. O poder público passa a ter a obrigatoriedade de promover políticas públicas para “todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1999).

Dentre os princípios básicos da Educação Ambiental segundo a Lei em questão, inseridos no artigo quarto, estão: enfoque humanista, democrático e participativo; vinculação com as práticas sociais; avaliação crítica do processo educativo; abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais. Dentre os principais objetivos a serem alcançados, citados no artigo quinto estão: desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e suas relações, democratização de informações, fortalecimento da cidadania e da solidariedade. Para isso, determina-se também que o professor responsável por desempenhar este tipo de atividade deve receber formação complementar com propósito de ter uma atuação mais eficiente (BRASIL, 1999). O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) publicado em 2003, afirma que suas ações

destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo (BRASIL, 2003, p. 19)

Diante do exposto, é possível perceber a busca de torná-la parte integrante da realidade e da comunidade na qual o aluno está inserido, trazendo sua

vivência para a construção do conhecimento e da problematização acerca do tema a ser tratado.

A educação ambiental crítica

A interação entre o homem e o ambiente mudou drasticamente nas últimas décadas. Impulsionadas pelo capitalismo, mecanicismo e urbanizações, as degradações ambientais passam por um momento ecologicamente insustentável. Isso gera uma demanda de Educação Ambiental, que por sua vez deve ser crítica e reflexiva, capaz de gerar uma intervenção na realidade, por mais complexa que esta seja. Ela deve ser coletiva e para além dos muros das instituições de ensino (GUIMARÃES, 1995, 2004; SOFFIATI, 2002, LOUREIRO et al 2002).

A Educação Ambiental deve buscar um enfoque orientado em solução de problemas da comunidade, ser interdisciplinar, interativa e permanente, sendo orientada para o futuro. A comunidade deve passar a ter consciência de que a Educação Ambiental é capaz de promover a aquisição de conhecimentos, valores e habilidades que fomentem a resolução de problemas ambientais que já existem ou podem vir a existir (DIAS, 2004).

O Fórum Internacional das ONG's (1995) reforça estas questões e coloca que a Educação Ambiental deve estimular a sociedade a ser mais justa e ecologicamente equilibrada, conservando entre si a interdependência e diversidade. Para isso, é necessário que haja responsabilidades individuais e coletivas nos diversos níveis: local, nacional e planetário.

Silva e Carvalho *in* Saito et al (2011, p. 124) criticam que existem práticas educativas pertinentes aos temas ambientais restritas a perspectivas “preservacionistas/conservacionistas ou biologicistas” e são basicamente pragmáticas a soluções de problemas e “descontextualizam ou contextualizam de forma ingênua ou simplista” a realidade vivenciada pelos alunos.

A Educação Ambiental Crítica tem a proposta de ser uma alternativa a educação tradicional, potencializando a cidadania tanto dos discentes quanto dos docentes em busca de atuação em processos transformadores da realidade em busca de uma sociedade socioambientalmente sustentável e com valores mais consensos. Ela deve buscar integrar a educação formal e não-formal. O ideal é que

ela atue no ambiente escolar promovendo ações que transpassem os muros da escola e passe a engajar a comunidade. Deste modo, a articulação organizada de caráter popular será capaz de movimentar e desconstruir padrões negativos sob o ponto de vista ambiental (GUIMARÃES et al, 2009; SAITO, 2002).

Partindo deste conceito de integração, Guimarães (2004), bem como Freire (1992), defende o diálogo entre o indivíduo e a sociedade como forma de promover transformações sociais significativas. Para ele, é mais um momento no qual os docentes e discentes podem aprender juntos, de maneira complementar e dentro de um processo recíproco.

Freire (2015) considera que o educador democrático precisa estimular a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade e insubmissão. Para isso, deve buscar trazer para a prática pedagógica objetos e situações realistas e pertinentes para aquele grupo ao qual a atividade se destina - para que o aluno não somente memorize o conteúdo, mas perceba sua relação com a realidade. Com isso, os educandos adquirem a capacidade de tornarem-se sujeitos do processo de aprendizado e da construção do saber. Não se deve promover um discurso “bancário” onde o conhecimento seja transmitido. É necessário produzir condições para que o aluno exerça seu senso crítico e aprenda.

Freire (1979, p.51) vê a educação como uma potencial forma de mudança e avanço social. Ele expressa que o trabalhador social que opta por este segmento, não teme a liberdade nem foge da comunicação. Estas pessoas doam esforços ‘de caráter humanista’ e centralizam-se “no sentido da desmistificação do mundo, da desmistificação da realidade”.

A construção da oficina pedagógica

Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), define oficina como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto (...) que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Durante a prática de oficinas pedagógicas é possível criar um vínculo humanista, respeitando e valorizando a vivência e cultura de cada participante. É um modo de comunicação pertinente e de troca entre professor e aprendiz (VIEIRA, e VOLQUIND, 2002).

Além disso, Klein et al. (2005) defendem que as oficinas são uma boa opção de formação continuada para os profissionais da área da educação, tendo em vista a busca por aperfeiçoamento e prolongamento de sua formação inicial. As oficinas pedagógicas podem ser comparadas a minicursos ou cursos. Seu tema é trabalhado de forma objetiva e rápida (PRALON, 2004). Ela visa a “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23).

Vieira e Volquind (2002, p. 11) a compreendem como:

uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática.

Ou seja, a parte prática da oficina colabora para a assimilação do que foi exposto e promove interação, troca de experiências e construção coletiva de saberes. Para isso, é preciso estabelecer quais abordagens serão mais eficientes para a proposta da oficina pedagógica.

A primeira parte da elaboração da oficina pedagógica foi composta por um questionário – para levantamento de informações acerca dos futuros participantes da oficina - e por uma entrevista com o diretor do Colégio para entendimento de algumas questões como a estrutura do curso, do corpo docente, programa pedagógico. Estes dados foram coletados e tabulados para auxiliarem na produção e organização da oficina.

A oficina foi destinada aos professores do curso técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Rondônia, localizado na cidade de Volta Redonda, na região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Este grupo foi escolhido por atuarem diretamente no âmbito da Educação Ambiental.

A participação dos docentes foi apresentada de maneira voluntária. O diretor da escola promoveu a aproximação e solicitou a prestatividade dos mesmos. Com este apoio, a pesquisa contou com a resposta de 11 questionários para elaboração da atividade. Destes, apenas seis professores puderam comparecer

na Oficina que foi realizada no dia 11 de Outubro de 2017, nas dependências do próprio Colégio.

A idade e a graduação dos participantes tornou-se fator determinante para a construção da oficina, afinal as faculdades de licenciatura podem não promover um debate suficiente sobre novas metodologias educacionais. Portanto, fez-se necessário considerar a linguagem correta e ter a sensibilidade para tratar com esta possível lacuna. Todos professores participantes possuíam mais de 30 anos de idade, sendo 46% deles entre 40 e 49 anos e 36% entre 30 e 39 anos.

Quanto à titulação: 64% dos professores eram pós-graduados, 18% dividiam-se entre mestres e doutores e os outros 18% somente graduados. Os professores do curso são graduados em: biologia, geografia, letras, direito, metalurgia, matemática, pedagogia, processamento de dados, língua inglesa e gestão ambiental. Isto demonstra a diversidade de profissionais que a Oficina foi capaz de capacitar. Deste modo, as práticas educacionais poderão ser aplicadas em diferentes cotidianos escolares.

O tempo de docência dos professores era bastante variado. Entretanto, todos atuam há mais de cinco anos na área da educação. 64% destes profissionais lecionam também em outras instituições de ensino, sendo mais da metade de seus alunos (65%) estudantes com idade acima de 20 anos.

Quando questionados sobre as metodologias de ensino prezadas, o resultado foi: 33% dos professores assumem que adotam uma metodologia tradicional, outros 33% consideram a problematização¹ e 27% apontaram as metodologias ativas². Um professor reconheceu o desconhecimento do termo 'sala de aula invertida'. Percebe-se, diante deste resultado, que uma parcela dos professores tende a ter uma postura mais tradicional. Porém, parte do corpo docente já era engajado com metodologias parecidas com a proposta na oficina.

1 Metodologia baseada na solução e problemas.

2 Metodologia que propõe o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre a Educomunicação, de fato, o resultado foi esperado. A maioria dos professores (82%) sequer tinham ouvido falar sobre o assunto e mais da metade confessou que não tinha ideia do que poderia se tratar. Além dessas descobertas, quando questionados sobre o que era essencial em uma oficina pedagógica, quase metade dos participantes alegaram que esperavam um material didático de apoio.

Como o questionário apontou o desconhecimento acerca da temática educ comunicativa, surgiu a preocupação de desenvolver uma introdução teórica substancial, mas com uma linguagem acessível e pouco técnica. Esta primeira etapa, portanto, baseou-se numa breve introdução sobre as transformações da sociedade, os alunos do século XXI e as novas tecnologias – tema que o diretor da escola sugeriu que fosse abordado, inclusive -. A partir disso a teoria da Educomunicação foi apresentada mediante citações de Soares, Barbero e Orozco – três profissionais que possuem obras robustas sobre o tema.

A comparação com as temáticas ambientais foi proposta por meio de apresentação de matérias jornalísticas que abordaram situações como desastres naturais, queimadas, saneamento básico e ecologia. O objetivo foi mostrar como aqueles produtos midiáticos poderiam ser utilizados de base para a elaboração de alguma atividade educ comunicativa que poderia ser pautada por aqueles assuntos em alta na mídia. Considerando, portanto, que assuntos macro poderiam trazer a discussão de como nossas ações micro colaborariam para seu acontecimento.

Depois disso, uma explicação sobre a estrutura de cada mídia foi exposta para os docentes baseada na cartilha que os fora confeccionada e entregue para os participantes. O principal objetivo da cartilha é servir como um auxílio para a produção de mídias. Este produto foi especialmente criado a partir dos resultados obtidos nos questionários. Neste momento, discutiram-se questões como: quantas colunas um jornal impresso costuma ter, qual deve ser o tamanho de uma imagem, quantos segundos um *take* de TV possui, alguns planos fotográficos e televisivos.

A dinâmica escolhida para a oficina foi a realização de um mini telejornal. A opção por esta mídia foi por ser capaz de envolver todo o grupo em uma só

atividade. Além disso, de todas as propostas pela Educomunicação, esta tende a ser vista como mais complexa por lidar com cortes e necessidade de edição de vídeos. Deste modo, se os professores percebessem que seriam capazes de realizar uma atividade assim, as outras tendem a tornar-se mais simples e esta deixaria de ser um possível desafio longe demais de ser alcançado. O tema foi pensado para relacionar a prática profissional deles e as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Uma pauta e a estrutura completa de uma matéria de TV foram confeccionadas previamente para poupar o tempo e também para facilitar a exposição deste tipo de material e como pode ser proposta sua produção. O texto da bancada do telejornal também foi levado impresso para que pudesse ficar como material de apoio para os participantes.

Para a dinâmica os materiais necessários foram: smartphone para gravar os vídeos, notebook com o software *Movie Maker* (que cabe destacar poderia ser trocado por algum aplicativo que possua a mesma finalidade de corte de vídeos). Cartolina e caneta foram disponibilizados para simularem os *teleprompters* utilizados pelos âncoras dos jornais televisivos, mas não precisaram ser utilizados.

A oficina durou duas horas e transcorreu de maneira bastante dinâmica, com uma interação constante dos participantes que apontavam curiosidades sobre a prática jornalística. Foram escolhidos dois âncoras, um repórter e três entrevistados que faziam parte da matéria. Eles foram responsáveis por todas gravações. Meu auxílio ficou por conta do enquadramento dos *takes*. Todo material audiovisual foi produzido na própria sala onde ocorreu a exposição teórica. O número de participantes, embora menor do que o esperado e consultado para a elaboração da oficina, colaborou para que a atividade fosse realizada de maneira enxuta e ligeira.

Um novo questionário, agora de avaliação, foi construído para que os docentes envolvidos pudessem dar sua opinião quanto a proposta da oficina. Deste modo, seria possível considerar se ela foi capaz de alcançar os objetivos propostos e quais pontos poderiam ser alterados para o melhor funcionamento desta atividade ou a de algum modelo semelhante. Como resultado, 100% dos participantes afirmaram que a oficina foi produtiva, capacitou-os com novos co-

nhecimentos, foram capazes de compreender o conceito de educomunicação. Além disso, também acharam o tempo satisfatório, bem como o material de apoio e a atividade prática proposta – sendo base, portanto, para uma possível aplicação de estratégias educacionais em suas respectivas salas de aula.

Os participantes também escreveram que a prática foi *“sob medida, muito bom!”*, *“foi muito produtiva a oficina. Informações claras e fáceis e aplicar ao nosso trabalho”*, *“foi o que eu esperava”*, *“achei a oficina muito boa, pois trouxe novas ideias para dinamizar as aulas”* e *“uma excelente visão e ótimo trabalho desenvolvido. Parabéns! Volte outras vezes”*.

Este modelo de oficina foi pensado de acordo com preceitos de Paulo Freire, como: estimular o diálogo, a curiosidade e fomentar um espaço democrático. Conforme já abordado neste trabalho, Freire destaca que a educação deve prezar pela comunicação e liberdade. Este ambiente foi criado de modo em que todos participantes envolvidos sentissem-se a vontade para tirar dúvidas, conversar e perguntar sobre questões jornalísticas, narrações de futebol e demais interesses sobre a prática desta profissão. Deste modo, muitas desmistificações podem ser proporcionadas – e foram.

Considerações finais

Paviani e Fontana (2009) apontam que as oficinas pedagógicas costumam ter duas finalidades, sendo elas: articulação de conceitos e construção coletiva de saber por meio de tarefas realizadas em equipe. Percebe-se que o modo como esta oficina foi realizada colaborou para estas finalidades. As mesmas autoras também consideram que o planejamento prévio precisa ser flexível para se adequar a realidade dos participantes. Os dados indicam, portanto, que a atitude de elaborar o material – até então imprevisto – para ser apresentado e disponibilizado aos participantes, colaborou para o sucesso da oficina. Ou seja, ser flexível quanto à estrutura inicialmente planejada, contribuiu para os bons resultados obtidos.

Tendo em vista todo o processo de elaboração da oficina, completamente destinado a atender e sanar as necessidades expostas previamente pelo corpo docente envolvido na atividade, a participação ativa do grupo e o resultado

dos questionários de avaliação, pode-se considerar que o modelo de oficina proposto foi satisfatório e alcançou seu principal objetivo que era de capacitar e sensibilizar os professores participantes quanto as potencialidades da Educomunicação no Ensino tanto do Meio Ambiente, quanto em outros segmentos. A “Cartilha Educom de recursos jornalísticos” foi de suma relevância para que os professores contem com um material de apoio didático, prático e de fácil compreensão capaz de auxiliá-los em futuras atividades a serem desenvolvidas seguindo preceitos da Educomunicação. Sua elaboração realizada seguindo as considerações tecidas pelo primeiro questionário preenchido pelo corpo docente da Instituição foi imprescindível para um andamento prazeroso e dinâmico da oficina. Isto demonstra a necessidade de conhecer bem seu público antes de propor uma atividade que contenha um assunto diferente e ainda distante de quem irá participar.

Considerando a TV como o principal veículo de comunicação para os brasileiros, a escolha desta mídia como parte da dinâmica também foi interessante e trouxe, de fato, a aproximação dos participantes e um interesse especial em reproduzir uma situação constantemente vista em seu cotidiano. Foi possível perceber um real envolvimento e apreço pela atividade.

Conclui-se que a oficina atendeu os anseios dos professores que participaram da atividade e seu tempo foi satisfatório, não dando margem para que o conteúdo fosse superficialmente exposto, bem como demasiadamente fastidioso. Deste modo, alcançou a sensibilização dos docentes envolvidos quanto às potencialidades e possibilidades de aplicação das práticas educacionais. Além disso, a pesquisa demonstra, de fato, a convergência dos conceitos que baseiam a Educomunicação e a Educação Ambiental Crítica, como: educação participativa, que promove o diálogo e resolução de problemas, também busca trazer uma consciência crítica e cidadã. Deste modo, sugere-se que esta possa ser usada de maneira transversal em instituições de ensino e ambientes formais e informais.

Referências

- BERNARDES, M. B. J; PRIETO, E. C. Educação ambiental: disciplina versus tema transversal. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Porto Alegre, v.24, p.173-185, jan-jul 2010.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2003.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. Brasília, 1999.
- CAMARGO, V. R. T. et al. Educomunicação e Formação de Professores no projeto Tecnologias e Mídias Interativas na Escola” (TIME): conexões entre práticas de ensino e de aprendizagem. Educação Por Escrito. Porto Alegre: v. 5, n. 2, p. 286-300, jul.-dez. 2014.
- CANDAUI, V. M. A didática em questão. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CNE - Conferência Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2014. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>> Acesso em 1 mai. 2016.
- DIAS, G. F. Educação ambiental princípios e práticas. 9. ed. São Paulo, Editora Gaia,2004.
- FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Rio de Janeiro, 1995.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 22ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. Educação e mudança. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUIMARÃES, M. et al. Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papyrus, 1995.
- GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papyrus, 2004.

JACQUINOT, G. O que é um educador? O papel da comunicação na formação dos professores. I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo: mai. 1998. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>> Acesso em 1 mai. 2016.

KLEIN, T. A. da S. et al. Oficinas pedagógicas: uma proposta para a formação continuada de professores de biologia. In: Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, nº5, 2005, p. 1-7.

LIBÂNIO, J. C. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOUREIRO, C. F. B. (org). A Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à Educação: inovações no campo da comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menosprezados quando se pretende a construção da cidadania. In: Revista Comunicação & Educação da USP, São Paulo, v. 181, p. 51-61, maio-ago, 2000.

MEC. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola/ V 216. Coordenação: Soraia Silva de Mello, Raquel Trajber. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004660.pdf>>

OROZCO, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. Em: Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento. CITELLI, Adilson e COSTA, M. C. Castilho. (orgs.). São Paulo: Paulinas, 2011.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PELICIONI, M. C.; JUNIOR, P. A. Educação ambiental e sustentabilidade. 2. Ed. Barueri: Manole, 2014.

PRALON, L.H. Oficinas pedagógicas de Ciências: revelando as vozes de um discurso na formação continuada de professores. 2004. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SAITO, C. H. et al. Conflitos socioambientais, educação ambiental e participação na gestão ambiental. Sustentabilidade em debate, Brasília, v.2, n.1, p.121-138, jan./jun. 2011.

SCHAUN, A. Educomunicação. Reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como? Porto Alegre; Edipucrs, 2002.

Sobre os autores

Rebeca Baltazar Chaves - mestra em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo UniFOA, especialista em Marketing Digital (UCAM), professora de Jornalismo (UniFOA), Volta Redonda - RJ rebecaabaltazar@gmail.com

Ronaldo Figueiró Portella Pereira – doutor e mestre em Ecologia (UFRJ), professor do Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. ronaldofigueiro@gmail.com

Milena de Souza Nascimento Bento – doutora e mestra em Ecologia (UFRJ), professora do Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. milenenascimento@gmail.com