

Articulações entre os temas geradores de Paulo Freire e a Educação Ambiental na escola

Connections between the generating issues of Paulo Freire and the environmental education in school

Nayara de Paula Martins¹

Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril²

¹Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências,
nayaramartins.unb@gmail.com

²Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, bizerril@unb.br

Resumo

O artigo apresenta uma proposta de construção curricular a partir dos temas geradores, numa perspectiva freireana, para a promoção da Educação Ambiental (EA) na escola. A pesquisa baseou-se em abordagem qualitativa, especificamente nos princípios da pesquisa-ação. Os dados foram construídos a partir do diálogo com a comunidade e com educandos do ensino fundamental, das anotações feitas em diário de campo, das entrevistas semiestruturadas e questionário respondido pelos estudantes ao final do processo. Os temas geradores identificados foram relacionados a violência, drogas, mídia e consumismo. Houve significativa receptividade e participação dos educandos nesta proposta. Um aspecto positivo destacado por eles foi a relação do conhecimento com o dia-a-dia e a valorização do ambiente dialógico no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que os temas geradores se apresentaram como importante metodologia para a promoção da Educação Ambiental na escola.

Palavras chave: Educação Ambiental, temas geradores, Paulo Freire, prática dialógica, educação para a paz.

Abstract

This article presents a curriculum development proposal based on Paulo Freire's generating issues for the promotion of environmental education (EE) in school. The research was based on qualitative approach, specifically the principles of action research. Data were built from the dialogue with the community and with students of elementary school. Notes from observations were done in a field diary. We also conducted semi-structured interviews and questionnaire for students at the end of the process. The generating issues were related to violence, drugs, media and consumerism. There was a great receptivity and participation of students in this proposal. The main important aspects considered by students were the relationship of knowledge to their day-life and the dialogue practices in the teaching and learning process. We conclude that the generating issues were a successful methodology for the promotion of environmental education at school.

Key words: Environmental Education, generating issues, Paulo Freire, dialogic practice, education for peace.

Introdução

Muito se tem falado da Educação Ambiental (EA) como ferramenta pedagógica capaz de construir uma cultura ético-ambiental com vistas à sustentabilidade e a formação do sujeito ecológico que, como propõe Carvalho (2008, p.68), é “um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo”.

Devido à premência do enfrentamento dos desafios ambientais, há uma grande demanda a respeito da Educação Ambiental no ensino formal. A inclusão da EA nas práticas escolares pode ser traduzida como a inserção da escola e dos saberes dos seus sujeitos, em um movimento de reflexão e análise do seu cotidiano (CURRIE, 1998).

Do ponto de vista pedagógico, a EA deve ir além da neutralidade e da transmissão, que ao invés de comunicar-se, faz “comunicados”. Como defende Paulo Freire (2014, p.100-101), “nosso papel [do educador] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Nesse sentido, EA significa educar com a perspectiva da projeção da vida para a formação e emancipação do sujeito.

Além disso, quanto mais conscientizados, mais os sujeitos se tornam anunciadores da humanização e denunciadores da desumanização, comprometidos com a transformação do mundo (FREIRE, 1979). Promover uma educação voltada para a cidadania é também educar para a paz, pois denunciar a desumanização é denunciar a manutenção do *status quo*, as desigualdades sociais, as injustiças e a situação dos oprimidos. Tanto a denúncia da desumanização, quanto recuperação da humanização que fora roubada, ambas são conquistadas com a busca de justiça social, luta pela liberdade e reconhecimento do ser como sujeito histórico e transformador. Sobre educação para a paz, Freire (2006, p. 388) considera que: “A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas”.

Abordar as questões ambientais a partir dos conflitos socioambientais da região, em sua dimensão político-pedagógica, é colaborar para uma educação crítica voltada para a cidadania. Por sua vez, educar para a cidadania implica não só a proposição de novos conhecimentos, mas também a compreensão da sociedade na qual o indivíduo está inserido.

O presente trabalho é fundamentado na concepção dos temas geradores em Paulo Freire para a EA, apesar de Freire não se ter declarado ambientalista e nem se ter dedicado ao estudo da Educação Ambiental, especificamente, sua leitura ampla e sistematizada de mundo permite compreender a EA subsidiada em sua teoria do conhecimento (TOZONI-REIS, 2006).

A educação libertadora é referência e inspiração para a educação que busca a tematização do ambiente com caráter crítico, transformador e emancipatório (TOZONI-REIS, 2006). Vários autores defendem a problematização dos temas ambientais como temas geradores. Loureiro (2006, p.133), por exemplo, afirma que:

“A internalização de uma visão ambiental de mundo passa, sem dúvida, pela vinculação, feita por múltiplas mediações, entre o imediato vivido e as grandes questões globais. Não existe cidadania planetária sem que o indivíduo crie senso de pertencimento e seja cidadão em algum lugar e de um Estado-nação, exercitando e redefinindo o próprio sentido de cidadania”.

Apesar do método do tema gerador ser ainda pouco testado em EA, é fortemente recomendado por outros autores como Tozoni-Reis (2006), Torres & Maestrelli (2011), Loureiro (2006), Figueiredo (2006), Loureiro et al. (2008) e Guimarães (2007). Devido ao seu potencial de

vincular o dia-a-dia do aluno com diversos saberes, contribui para a superação da contradição envolvida possibilitando um novo olhar sobre o problema e uma ação.

A proposta do tema gerador é, portanto, uma alternativa metodológica para o ensino em EA. Isso porque ela emerge da realidade social e histórica dos indivíduos envolvidos trazendo maior significado dos conteúdos para os educandos, que atuam como sujeitos participativos do processo. Além disso, a organização curricular a partir do tema gerador exige do educador uma atitude crítica e reflexiva, problematização constante e uma relação dialética entre os sujeitos.

De acordo com essa postura dialógica no processo curricular, é válido ressaltar que o pensamento de Paulo Freire acerca da educação, contribuiu significativamente para a teoria crítica do currículo. Como afirma Pacheco (2001, p.51), “teoria crítica é um espaço de contestação, uma forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e o que fazemos”. A partir dessa concepção, é possível perceber que a proposta de um currículo crítico exerce importante influência na busca da transformação da realidade.

Este trabalho teve por objetivo aplicar a metodologia do tema gerador para a reestruturação do currículo escolar de Ciências e Educação Ambiental no ensino fundamental. Especificamente, buscou-se vivenciar e analisar o processo de desenvolvimento do currículo nas suas principais etapas: levantamento preliminar; identificação da temática de interesse da comunidade (temas geradores); envolvimento dos professores e elaboração do programa interdisciplinar; análise da aplicação do programa e da receptividade dos estudantes e professores participantes.

Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada no ano de 2014 e durou cerca de sete meses. Contou com a participação de 210 estudantes das séries finais do ensino fundamental (6ª e 7ª séries), de uma escola pública localizada na cidade de Sobradinho, Distrito Federal, com idades entre 12 e 15 anos.

A EA é considerada uma estratégia de intervenção social, que objetiva a transformação da atuação dos sujeitos no ambiente e ainda considera o contexto histórico e social. A mesma “refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que precisam ser compreendidos em sua totalidade e complexidade, interpretados e analisados sob a ótica qualitativa” (TOZONI-REIS e TOZONI-REIS, 2004, p. 5). Com base nisso, esse estudo fundamenta-se especificamente na metodologia da pesquisa-ação, modalidade que melhor se adequa às características e enfoque da ação proposta. Cabe ressaltar que, por sua finalidade e dinâmica, a EA não pode ser promovida de maneira linear e nem estar embasada em instrumentais metodológicos reducionistas, que não condizem com a complexidade das questões ambientais (TOZONI-REIS, 2007).

a. Etapas da construção curricular

Na concepção freireana, os temas a serem estudados são obtidos mediante a investigação temática (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERAMBUCO, 2011). Essa investigação além de proporcionar o trabalho interdisciplinar, permite uma interação direta com a comunidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem (PERAMBUCO, 1993). A dinâmica de elaboração do programa pode ter seu processo caracterizado em cinco etapas que interagem constantemente entre si.

A primeira etapa consiste no *levantamento preliminar das condições locais* em que residem os educandos e seus familiares. Na segunda etapa busca-se escolher as falas que expressam contradições a serem compreendidas pelos professores e educandos. Na terceira etapa, denominada por Freire de *círculos de investigação temática*, ocorre a dinâmica da codificação-

problematização-descodificação dos temas e situações escolhidas. Essa fase consiste na apreensão das situações explicitadas, nas quais através da problematização buscar-se-á caracterizar a situação em questão como um problema a ser enfrentado. Na quarta etapa é realizada a redução temática, ou seja, a fase da construção do programa e planejamento de ensino. Segue-se a quinta etapa, que é a dinâmica em sala.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) discutem a organização da prática educativa com base na dimensão dialógica e problematizadora. Eles propõem a transposição da concepção de educação em Freire para a educação formal que é caracterizada nos três momentos pedagógicos (3MP) (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012): *I) Estudo da realidade (ER)*: os alunos são desafiados a expor seus pensamentos sobre o problema; *II) Organização do conhecimento (OC)*: momento em que os conhecimentos indispensáveis para a compreensão dos temas são estudados; *III) Aplicação do conhecimento (AC)*: momento de análise e interpretação das situações problematizadas.

b. A construção do currículo temático

A primeira etapa consistiu em um levantamento preliminar das condições locais onde residem os alunos e seus familiares. Através do diálogo em sala e de pesquisa feita pelos educandos sobre os bairros, foi possível caracterizar a localidade em que a maioria dos educandos moravam, os pontos negativos e positivos do bairro e os principais problemas vivenciados pela comunidade. Vale ressaltar que a maioria dos educandos entregaram a pesquisa, diferentemente do ocorrido com os trabalhos do bimestre anterior, ou seja, houve maior empenho e dedicação.

Inspirada na estratégia proposta por Bley (1996), o próximo passo contou com uma visita à comunidade. Os educandos desempenharam o papel de guias e a professora pesquisadora o de visitante, que não era familiarizada com o local. Dadas as dificuldades operacionais em levar todos os estudantes, a aplicação foi limitada a três educandos que ficaram livres para apresentar o bairro de Sobradinho II à pesquisadora.

Na segunda etapa, a partir dos olhares e das explicações dadas pelos educandos para os problemas levantados, foram selecionadas falas que representaram as ‘situações-limites’. São situações que se apresentam ao homem como determinantes históricas, opressivas, na qual não cabe outra alternativa senão adaptar-se a elas (FREIRE, 2014).

Na terceira etapa houve um diálogo em sala, no qual as falas foram utilizadas para problematizar as situações colocadas pelos educandos. A partir do que eles discorriam buscava-se a problematizar e inquietá-los, ou seja, descodificar a situação contribuindo para ir além da abstração por meio de uma percepção crítica da realidade, promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos (FREIRE, 2014). Esse momento foi muito enriquecedor e praticamente todos os educandos participaram.

Na quarta etapa foi realizada a redução temática. É a fase da construção do programa e planejamento de ensino a partir das falas significativas (organizadas no círculo), conforme estrutura apresentada na figura 1. Os tópicos colocados nos retângulos referem-se à redução temática e as setas demonstram a relação entre as falas (ao centro) e os conteúdos. Vale ressaltar que a programação é considerada interdisciplinar pois envolve conhecimentos de várias áreas, na busca de uma visão integral acerca da problemática central, nesse exemplo, a violência.



Figura 1: Estrutura da programação curricular a partir do tema violência.

Como observado na programação curricular, não existe uma fala específica que dá início a aplicação, pois todas as falas significativas estão interligadas e o professor tem a possibilidade de dar início ao trabalho por qualquer uma delas. Em relação aos conteúdos, outros podem ser inseridos.

Considerando a quinta etapa como aquela em que se dá a dinâmica em sala, buscou-se contemplar os três momentos pedagógicos: estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC).

Utilizaremos o exemplo do caso da fala significativa "*Pois a vida hoje é muito ruim, os pais não ligam para os filhos e eles entram na violência e nas drogas*", apresentando na descrição abaixo, um esboço do que foi realizado.

O desenvolvimento dessa atividade iniciou-se com um diálogo em que teve como base as questões: O que leva uma pessoa a usar drogas? Quais são as drogas que você conhece? Como elas agem no corpo? Quais as consequências do seu uso? Este foi o momento do ER.

No momento seguinte (OC), os educandos tiveram a oportunidade de pesquisar em livros didáticos sobre o assunto. Foram organizados alguns slides com mais informações e imagens. Foi um momento muito enriquecedor pois eles expuseram dúvidas, compartilharam vivências e informações que tinham aprendido com a pesquisa. Ao final dos slides foi apresentado um

vídeo intitulado: “Escolha viver sem drogas”. A animação contribuiu para uma reflexão sobre o uso das drogas e a postura do jovem diante das influências sociais e ambientais.

Na aula seguinte foi dada a continuidade ao assunto. Iniciamos nosso diálogo com uma fala dita por um estudante que justificou a inserção de uma pessoa nas drogas: “*Muitos usam drogas para fugir dos problemas*”. Com isso foi possível retomar alguns conceitos anteriores, como por exemplo o conceito de drogas, e ampliá-los. Algumas indagações orientaram nossa discussão (AC), como: O que você faz diante de um problema? O que é droga? Se as drogas são uma fuga da realidade, então jogar videogame e fazer compras, por exemplo, para esquecer os problemas também podem ser considerados como tal? Quais as diferenças entre elas?

Dentre as situações citadas que ajudam a fugir dos problemas, foi destacado o consumismo. Chegou-se à conclusão que droga é tudo aquilo que prejudica a vida de uma pessoa, não só a questão física e emocional, mas também a parte afetiva e social.

Na aula seguinte abordamos o consumismo como uma possibilidade de fuga dos problemas. As questões base para o diálogo (ER) foram: Se você ganhasse R\$1.000,00 com o que gastaria? Você precisa de tudo o que você compra? Ter mais coisas é sinônimo de felicidade? O que dizem as propagandas televisivas? Quem está por trás delas? Para ser feliz é preciso ser consumista? Você é o que você tem? O que é ser bem sucedido ou fracassado?

Esse debate foi realmente muito rico, pois retomamos pontos importantes como as influências da mídia e da sociedade na vida do indivíduo, a questão da violência emocional e ambiental e, ainda, assuntos relacionados ao valor individual. Com isso, foi possível observar que muitos viam o seu valor naquilo que possuem e no que aparentam ser para os outros. Foi um desafio buscar a superação dessa visão desumanizadora. Não é possível afirmar que todos conseguiram ir além da visão inicial apresentada, mas aparentemente alguns perceberam o seu valor naquilo que são e não nos objetos que possuem, como ilustram as falas: “*Acho que a identidade da pessoa não tem a ver com o uso material, roupas, sapatos, etc... Não mostra quem eu sou*”; “*Pra mim eu sou eu, mas para a sociedade você é o que tem: roupa de marca, você é rico e é melhor aceito*”; “*Porque o importante é o que você é não o que tem, pois tênis da moda não vai te fazer mais legal*”.

Para a organização do conhecimento, os educandos assistiram o vídeo “A história das coisas”, que aborda a questão do consumismo enfatizando a influência da mídia e ciclo vicioso trabalhar-ver-comprar. Destaca ainda a questão da exploração de matéria-prima e de mão-de-obra barata, a produção de lixo e o descarte indevido.

Para retomar a questão da aceitação, do ser humano que é tratado como coisa e da ostentação, foi usado um desenho feito por um estudante da 6ª série. No desenho ele retratou seu bairro através da figura de um jovem que se vestia com roupas de marca e ainda fazia o uso de drogas e armamento de fogo. Através da imagem dialogamos também sobre a relação do consumismo com a violência e da violência com a justiça.

Nesse momento buscou-se contemplar o terceiro momento pedagógico (AC). Para isso retomamos o conceito de violência a partir da fala significativa: “*A desigualdade entre as pessoas é o que faz outras a fazerem a violência por justiça*”. Segundo os educandos, a violência praticada por justiça tem como exemplo uma pessoa que se sente diferente das outras e se torna revoltada por não ter o que os outros têm, com isso, acaba praticando alguns atos de violência. Essa atitude caracteriza a violência dos opressores sobre os oprimidos que são proibidos de ser, ou seja, têm sua humanização roubada (FREIRE, 1992).

Alguns estudantes destacaram que o consumismo pode ser uma prática de violência quando, por exemplo, “*uma pessoa usa roupas de marca para se gabar e assim pode ferir ou menosprezar aquele que não tem condições de comprar*”. Concluiu-se que a percepção de

violência foi ampliada, pois antes a maioria dos estudantes associava o termo somente a mortes e roubos. Ao final dessas discussões foi notável a ampliação desse conceito, em que os educandos o descreveram como todo o ato praticado por alguém que traz prejuízos a ele próprio e/ou ao próximo. Embora os temas (violência, drogas, mídia e consumismo) sejam diferentes, eles convergem para o conceito de violência que pode ser tanto contra o ser humano, quanto contra o meio ambiente. Ambas práticas violam o direito de ser e de viver de alguém, seja ele da mesma espécie ou não.

Vale ressaltar que sempre ao final das aulas, os educandos faziam anotações no caderno sobre o que foi discutido na aula. Isso possibilitou aos que não têm facilidade de se expressarem em público, se expressarem de outra forma. Além das observações, esses registros forneceram um *feedback* sobre o processo.

Reflexões sobre o processo

Durante todo o processo foi possível vivenciar e analisar as etapas propostas para a construção curricular, consideradas por nós como válidas e pertinentes para uma educação comprometida com a cidadania.

Ainda que o envolvimento de outros docentes não tenha sido alcançado, esta proposta contou com grande aceitação por parte dos educandos. A maioria deles afirmou ter gostado do ambiente dialógico, porque a aprendizagem se tornou mais fácil devido a dinâmica proposta: "*Foi muito melhor que outras matérias porque não jogaram os conteúdos de qualquer jeito*"; "*Achei uma forma muito boa que realmente deu pra aprender e entender*"; "*Eu gostei mais que todos puderam falar o que achavam, pensavam*".

Majoritariamente, os estudantes acharam a disciplina "muito legal e interessante". Segundo eles, foi possível aprender muitos assuntos novos que possuem vínculo direto com o seu cotidiano: "*Eu gostei muito porque essa matéria é uma das matérias que fala de nós mesmos*"; "*Achei bem interessante, porque falou sobre coisas que nós enfrentamos no dia-a-dia*". Isso mostra que os temas foram significativos para eles.

Vários relatos indicaram que seria interessante se os outros professores também abordassem os conteúdos dessa forma, através do diálogo e de maneira diferenciada do tradicional, pois assim "*as matérias podiam ser mais importantes*", ou seja, ter mais significado. Em contrapartida, cerca de 5% dos estudantes argumentaram que "*a quantidade de matérias das outras disciplinas já são suficientes e inserir esses temas poderia aumentar os assuntos para estudar*". Essa declaração reforça uma visão ainda compartimentalizada dos conteúdos, possível reflexo da carência de trabalhos interdisciplinares na escola.

Como afirma Tozoni-Reis (2006, p.106) a "conscientização, como princípio da educação ambiental, não é um resultado imediato da aquisição de conhecimentos sobre os processos naturais, mas a reflexão filosófica e política, carregada de escolhas históricas que resultam na busca de uma sociedade sustentável". Durante todo o processo os temas ambientais locais como temas geradores contemplaram conteúdos socioambientais. O tratamento problematizador dos temas proporcionou reflexões acerca dos conflitos emergidos, nos quais aspectos históricos, políticos, sociais e culturais foram observados, contribuindo, assim, para o processo de conscientização, fato que reforça a defesa dos temas geradores como importante metodologia para a promoção da Educação Ambiental na escola.

Referências

BLEY, L. Morretes: Um Estudo de Paisagem Valorizada. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. **Percepção ambiental: a experiência brasileira.** São Carlos: Studio Nobel, Universidade Federal de São Carlos, 1996. p. 121-138.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CURRIE, K. **Meio Ambiente: interdisciplinaridade na prática.** 4ª. ed. [S.l.]: Editora Papirus, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, J. B. A. **As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica.** 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG: [s.n.]. 2006. p. 1-16.

FREIRE, A. M. A. Educação para a Paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre-RS, p. 387-393, Maio-Ago. 2006. n.2 (59).

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** [S.l.]: UNESCO, 2007. p. 85-94. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, p. 199-215, set-dez 2012.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 49-71, 2001.

PERNAMBUCO, M. M. C. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1993. p. 67-92.

TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. **A concepção educacional freireana e o contexto escolar: subsídios à efetivação das dimensões "pesquisa-ação" em educação ambiental na escola.** VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto: [s.n.]. 2011.

TOZONI-REIS, M. F. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar**, Curitiba, n. 27, 2006. 93-110.

TOZONI-REIS, M. F. C. (.). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas.** São Paulo: Fundibio, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C.; TOZONI-REIS, J. R. **Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental.** 27ª Reunião anual da ANPED. Caxambu-MG: [s.n.]. 2004. p. 01-16.