

Educação Ambiental Crítica como possibilidade de superação a sensibilização

Critical Environmental Education like possible to overcome the awareness

Elaine Cristina Ricci

Universidade Cruzeiro do Sul
nericcidelima@yahoo.com.br

Rosemary Aparecida Santiago

Universidade Cruzeiro do Sul
rsmr.santiago@gmail.com

Resumo

Educar para formação crítica ambiental é necessidade quando se pensa no processo educativo como meio para transformar a realidade do educando. Práticas educativas que visem a ação do sujeito do modo ativo no mundo são essenciais quando se objetiva uma educação alicerçada nos pilares da criticidade. Na questão ambiental não há diferenciação, a necessidade de privilegiar ações que proporcionem a reflexão crítica também é indispensável. Historicamente, o movimento ambiental surge da visão naturalista privilegiando ações de sensibilização na prática educativa, esta, porém, não satisfaz as premissas do pensamento crítico. Este trabalho tem como objetivo apresentar a análise da visão que educando e educador possuem de ambiente em uma escola pública do interior de São Paulo. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas e a categorização propositiva de caminhos para uma educação ambiental crítica embasada em pressupostos da pedagogia de Paulo Freire.

Palavras chave: educação ambiental crítica, pedagogia freireana, educação crítica.

Abstract

Educating for environmental critical formation is needed when thinking in the educational process as means to transform the reality of the students. Educational practices the propose at action the character active way in the world are essential when objective a education on the pillars of critique. In the environmental question there is no differentiation, the necessity to prioritize actions that provide critical reflection is also essential. Historically, the environmental movement arises from the naturalistic view favoring awareness educational practice, this, however, does not satisfy the assumptions of critical studies. In order to analyze the vision that student and educator have environment in a public school in countryside of the São Paulo through semi structured interviews and purposeful categorization of way to critical environmental education grounded in Paulo Freire was assumptions objective of this development work.

Key words: critical environmental education, Freire pedagogy, critical education.

Introdução

Através da observação de práticas escolares que buscavam a simples demonstração de boas práticas ambientais de maneira pragmática identificamos que as mesmas não permitiam ao cidadão superar a visão que coloca a natureza a nosso serviço. Diante desta observação pode-se perceber que a melhor forma de se possibilitar um pensamento crítico ou de se construir cidadãos ambientalmente conscientes de seus deveres e direitos, que possam superar essa visão dominadora da natureza, é por meio da educação.

Para Carvalho (2008 p.155), “a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante”. Nesse sentido, o processo educacional possibilita a formação de agentes transformadores do pensar e de cidadãos capazes de desenvolver pensamentos críticos acerca de questões de importância coletiva e, assim, conseqüentemente, dentro da particularidade do problema ambiental, acaba transformando a escola em um espaço de construção de cidadãos criticamente ecológicos e sujeitos do seu projeto de vida.

No cenário internacional, segundo o histórico organizado por Garagorry (2005), o pensamento ambiental teve seu início em meados da década de 1960, tendo como um dos marcos desse pensamento a publicação do livro ‘Primavera Silenciosa’ em 1962, de Raquel Carson. O livro tinha como enfoque trazer a discussão sobre a contaminação do solo pelo uso de agrotóxicos na agricultura norte americana.

A partir dos anos de 1970, uma série de conferências foi realizada para discussão e para o estabelecimento de princípios, objetivos, conceitos e metodologias que contemplassem uma política de preservação ambiental. Destaca-se a Conferência de Estocolmo, em 1972, que teve como resultado o consenso da necessidade de se educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Outras duas conferências foram realizadas, a Conferência de Belgrado que chamava a atenção mundial para a ética ambiental e a Conferência de Tbilisi que teve como um dos objetivos a divulgação dos trabalhos que se iniciaram nessa perspectiva.

A década de 1980 foi marcada, primeiro pela Conferência de Moscou, a qual procurou avaliar as iniciativas que trabalhavam a Educação Ambiental e determinar novas iniciativas prioritárias. Na sequência, na década de 1990, foi realizada a Conferência do Rio de Janeiro, primeiro encontro realizado no Brasil, que, segundo Garagorry (2005), “seu resultado foi ‘A Agenda21’ que buscava estabelecer, com auxílio de ações concretas, metas, recursos e responsabilidades definidas a preservação e a melhoria da qualidade ambiental na Terra”.

No Brasil, em meados dos anos de 1960 e 1970, ocorreram reestruturações na política de educação que afetaram diretamente a organização curricular e, conseqüentemente, o Ensino de Ciências Naturais e Biologia, no qual “uma série de propostas educativas tanto no interior da rede formal de ensino como fora dela, junto a diferentes instituições da sociedade civil incorporaram atividades relacionadas com a Temática Ambiental” (DE CAMPUS, 2007, p.12).

Por interesse nas relações internacionais e não pelo valor intrínseco do pensamento ambiental, o país teve que adotar durante o período da Ditadura Militar um olhar ambiental dentro de suas propostas e negociações para atrair investimentos do capital internacional.

Em 1983, contexto de redemocratização política e social, houve o processo de revisão da “Proposta Curricular de Ciências para o 1º grau”, e em 1986 foi divulgada a “Proposta Curricular Para o ensino de Ciências e Programas de Saúde para a escola do 1º grau”, tendo como diretriz principal o estudo do ambiente como abordagem interdisciplinar¹. A portaria 678 do MEC, 1991, determina que os sistemas de ensino, em todas as instâncias, níveis e modalidades contemplem em seus currículos temas referentes a Educação Ambiental² (BRASIL, 1998)

Em 1998, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o MEC divulgou os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo a questão ambiental incorporada como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. No tópico “Ensinar e Aprender em Educação Ambiental”, dos PCNs – é evidente a sugestão de inserir este conhecimento de forma transversal que englobe e relacione todas as disciplinas com o fim de se obter uma visão geral da questão ambiental³. A temática ambiental, atualmente, é uma exigência colocada pelos PCNs para o ensino formal (BRASIL, 1998).

Neste trabalho buscou-se identificar categorias embasadas no pensamento de FREIRE (1987), (1983), CARVALHO (2008) e SEVERINO (1995) que caracterizassem os critérios básicos para práticas em Educação Ambiental Crítica. As categorias identificadas são: superação da visão naturalista e ingênua da Educação Ambiental, problematização das práticas, contextualização das práticas em Educação Ambiental, dialogicidade e interdisciplinaridade. Tais categorias foram elaboradas para superar as dificuldades encontradas nas práticas de Educação Ambiental Crítica visando qualificar práticas que contribuam com a formação de sujeitos aptos a analisar e buscar soluções para os problemas ambientais vividos pela sociedade.

Partindo de observações formais e informais coletadas através de práticas realizadas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tal qual a observação direta de aulas em escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, foi possível identificar que as dificuldades encontradas em trabalhar com a temática ambiental de forma contextualizada e significativa, em âmbito nacional, também permeiam o cotidiano dessas instituições. Dessa forma, com o intuito de contribuir com a qualificação de práticas que valorizem a questão ambiental e discuti-las possibilitando a superação das dificuldades supracitadas, esta pesquisa objetivou responder alguns questionamentos acerca da utilização da temática ambiental no cotidiano escolar. As práticas dos professores de Ciências Naturais e Biologia contemplam a questão ambiental? Como são realizadas essas práticas? Qual fundamentação teórica é utilizada nessas práticas? Como e de que forma construir práticas que contribuam para a construção de cidadãos socioambientalmente comprometidos?

Este trabalho objetivou identificar a existência de práticas que contemplem a Educação Ambiental, como estas se dão dentro do processo educativo e como essas práticas contribuem para um pensamento reflexivo e crítico; identificar qual a visão particular de educadores e educandos sobre a temática ambiental; e, caracterizar práticas educacionais que possibilitem a formação de cidadãos críticos e socialmente comprometidos com o meio ambiente.

Metodologia

¹ Consultar dados da Secretaria de Estado da Educação SP, 1988.

² Consultar Portaria 678 do MEC, 1991.

³ Consultar PCN Tópico “Ensinar e Aprender em Educação Ambiental”.

Neste trabalho optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa devido o seu caráter de busca das significações contidas nas relações sócio humanas. Esta abordagem mostra-se como a mais adequada para a pesquisa desenvolvida, pois busca identificar a percepção de cada sujeito social de forma que este apresente a sua visão de mundo e suas relações com as questões abordadas (CHIZZOTTI, 1995). Por meio desta metodologia, buscamos identificar e explicitar as dificuldades dos educadores em inter-relacionarem os conhecimentos abordados em sala de aula com a temática ambiental. Esta dificuldade está diretamente ligada à problemática da aprendizagem e da formação socioambiental de cidadãos críticos e sujeitos da sua história de vida.

A coleta de dados foi realizada com educadores e educandos, e foi dividida em três momentos: a observação de situações de aprendizagem em sala de aula, as entrevistas semiestruturadas com os educadores e grupos focais com os educandos. Sobre o momento da observação destacamos que

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito, portanto, esta foi uma das formas de resgatar dados qualitativos dentro do convívio escolar. Esse método de coleta de dados se justifica, pois “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno observado permitindo que haja a percepção do significado de cada situação observada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Sendo assim, foram realizadas observações de aulas de Ciências Naturais e Biologia, com o propósito de conhecer como o conteúdo do currículo está contempla a questão ambiental em seu discurso pedagógico e como essa dinâmica é praticada pelo educador.

A escolha por entrevistas semi-estruturadas se dá por serem aquelas que não seguem um padrão rígido, como um questionário, o entrevistado discorre espontaneamente sobre o tema proposto deixando a entrevista mais flexível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na presente pesquisa, a entrevista semi-estruturada contou com um roteiro de auxílio com algumas questões importantes, as quais continham as informações principais a serem discutidas a respeito da problemática ambiental. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os educadores do Ensino de Ciências Naturais e Biologia, e tiveram como objetivo avaliar se as temáticas ambientais são abordadas dentro do cotidiano escolar, como se dá essa dinâmica dentro do ambiente de aprendizagem, e, também, identificar qual a concepção de Educação Ambiental esses professores utilizam em suas aulas e analisar se estas contribuem para um pensamento reflexivo crítico tão necessário na Educação Ambiental Crítica.

Para a coleta de dados com os educandos optou-se pelo grupo focal como método de coleta de dados, a escolha foi justificada por possibilitar a discussão aberta sobre a questão ambiental, de modo que estes exponham e argumentem a sua visão sobre o problema e também por permitir a verificação das práticas em Educação Ambiental que os educandos foram submetidos, e, se estas práticas contribuíram na construção de uma visão crítica sobre a temática ou não se limitaram a uma exposição naturalista da Educação Ambiental (MORGAN, 1996)

Com a realização do grupo focal objetivou-se identificar quais eram as visões sobre a Educação Ambiental e a noção de ambiente dos educandos, quais as questões ambientais os alunos categorizam como problemática ambiental, qual o grau de importância dessa problemática em seu cotidiano, identificação das práticas em Educação Ambiental, assim como, a criticidade com a qual os alunos expõem suas ideias acerca do tema.

O grupo focal foi composto por alunos de 8ª série/ 9º ano de uma Escola Estadual do interior de São Paulo. Foram realizados quatro grupos focais com diferentes turmas (8ª A/9ºano; 8ª B/9ºano; 8ª C/9ºano e 8ª E/9ºano) com no máximo oito alunos de cada classe para que se garantisse a homogeneidade e dialogicidade do processo. O registro foi feito por meio de gravação mediante autorização dos membros participantes. Em seu início foi exposto aos participantes à intencionalidade dessa atividade, bem como, a garantia de anonimato dos participantes. Segue abaixo os critérios para a seleção dos participantes:

- Observação Direta do comportamento dos educandos objetivando selecionar aqueles que tenham facilidade para expor suas ideias;
- Interesse pela questão ambiental a partir de abordagem individual;
- Indicação do professor titular da disciplina;
- Assiduidade.

Após todas as etapas de coleta de dados, houve uma organização e análise desses resultados de forma que estes possam contribuir, futuramente, com novas discussões na área de “ensino de” e para a melhoria da qualidade do ensino dentro de instituições públicas e de pesquisas.

A coleta de dados, como dito anteriormente, foi realizada em uma Escola Estadual do interior do Estado de São Paulo e teve como colaboradores cinco educadores de Ciências Naturais e Biologia e trinta e dois educandos que estão inseridos nesta realidade, os quais foram selecionados de acordo com os critérios acima expostos e que já tiveram contato com o assunto anteriormente.

Resultados

Com a análise das entrevistas, foi possível identificar que a temática ambiental não se apresenta como preocupação dos professores. Os educadores dizem que há uma grande dificuldade em tratar da temática ambiental devido ao tempo insuficiente das aulas para trabalhar os conteúdos específicos, e que abordam o tema quando este é trazido por curiosidade pelos alunos, como podemos observar na transcrição de uma fala: *“Eu seleciono os temas sobre o meio ambiente pela pergunta dos alunos. Eles (alunos) ficam assustados com o que eles veem na TV. Eles (os alunos) misturam esses acontecimentos ambientais com o fim do mundo. Então, quando um aluno traz esse assunto aí eu paro e trabalho EA.”*

Diferentemente da exigência estabelecida nos temas transversais pelo PCNs, a seleção desses temas é realizada unicamente pela curiosidade do aluno. Sendo essa a única forma de seleção do conteúdo ambiental, os problemas ambientais locais podem não ser considerados.

Para a Educação Ambiental Crítica, essa forma de pensar a prática não prioriza a racionalidade, pois esta não pode ser pensada ao acaso e, sim, como meio para a superação de uma contradição, ou seja, a Educação Crítica deve estabelecer uma intencionalidade emancipatória para o processo educativo, um objetivo claro nas práticas.

Entre os educadores é tácita a ideia que para a realização de práticas educativas, que contemplem a Educação Ambiental, há necessidade de um local adequado, estas obrigatoriamente devem ser realizadas em uma mata, parque ou local arborizado. Nesse contexto, em escolas que raramente possuem áreas arborizadas, seria impossível a Educação Ambiental. Esta forma de pensar a prática em Educação Ambiental também tem origem em uma visão ingênua e naturalista da EA, pois acredita na necessidade de um espaço ‘adequado’, este, geralmente, um espaço arborizado, ignorando o fato que em nosso cotidiano há inúmeros pontos a serem analisados ambientalmente. Ou seja, no contexto de vida atual da sociedade não

existe espaço sem contradição socioambiental, o necessário é buscar o ponto de partida na comunidade local, evidenciando os problemas socioambientais a serem superados pela comunidade e que devem ser problematizados.

Nessa concepção, não se deseja discutir somente os problemas da realidade local em detrimento dos problemas nacionais e internacionais sofridos pela nossa sociedade. O desejável pela Educação Ambiental Crítica garante o movimento do conhecimento local e global e vice versa.

Para os professores o conhecimento em si deveria levar os alunos a conscientização da problemática ambiental como pode-se observar: “*Quando começamos a trabalhar as questões ambientais uns 30% mudam a forma de ver a natureza.... Mas é incrível, tem aluno que por mais que você fale e explique para ele ...não muda de ideia ...isso é um problema para o professor.*” Para o educador, o simples transmitir conhecimento, o acúmulo deste, deveria garantir a mudança de atitude em seus alunos, por assim pensar, acaba ‘culpabilizando’ somente o aluno pela não compreensão da temática, responsabilizando somente este por sua educação. Pelos escritos freirianos se conclui que os homens para se conscientizar de algo dependem obrigatoriamente conhecer a realidade que envolve a problemática a ser questionada, e que é no movimento entre o agir e o pensar do homem que este se conscientiza (FREIRE, 1983).

A interdisciplinaridade necessária à Educação Ambiental Crítica é vista pelos educadores como uma dificuldade na prática educativa, há uma tendência desses profissionais defenderem uma disciplina única para contemplar as questões ambientais. Pode-se inferir que tal apontamento por parte dos professores esteja relacionado com a visão conteudista de educação. Na verdade, os professores interpretam a interdisciplinaridade somente como o ato de relacionar as disciplinas. Neste trabalho, entendemos por interdisciplinaridade o processo que determinada escola constrói na coletividade, planejando suas iniciativas pedagógicas envolvendo todas as áreas do conhecimento para um objetivo educacional comum, não se resume ao simples relacionar das disciplinas e temas abordados por estas (SEVERINO, 1995).

Já os educandos quando questionados sobre a concepção de ambiente mostraram uma análise superficial e reprodutiva das concepções encontradas na maioria dos livros didáticos. Eles disseram, em sua maioria, que um ambiente obrigatoriamente deve ser limpo, bem conservado e arborizado. Devido a essa visão pode-se concluir que a concepção naturalista da Educação Ambiental é bem difundida pelos alunos e vai à contramão da construção de cidadão crítico e consciente dos problemas socioambientais.

A Educação Ambiental Crítica neste trabalho, fundamentada em autores como Carvalho (2008); Freire (1987) e Severino (1995), está centrada em ideais de emancipação dos sujeitos envolvidos no ensino ambiental, portanto, a prática naturalista é vista nessa perspectiva como alienadora do poder de liberdade que os sujeitos devem ter para exercer seu papel com o mundo.

Outro ponto identificado nas falas é a reprodução tácita por parte dos educandos da responsabilização do sujeito individual em uma população em relação aos problemas socioambientais hoje observados na sociedade. A mídia é um canal expresso para colocações do tipo ‘contribua para não causar enchentes faça a sua parte’. Dessa forma, a população leiga entende e relaciona a culpa pelos problemas ambientais somente na sua atitude e não analisa como falta de mobilização social da sociedade em conjunto com a falta de investimento e planejamento do poder público no desenvolvimento das cidades. Não vê o problema na coletividade de sua importância.

Quanto ao questionamento feito em relação às práticas realizadas em Educação Ambiental, professores e alunos concordam em alguns fatores. Ambos afirmam a necessidade de um espaço físico adequado às práticas ambientais, este, em geral, deve ser arborizado e limpo, onde as pessoas possam sentir a natureza. Essa visão naturalista e quase romântica da Educação Ambiental de ambos entrevistados é aqui analisada como produto de anos de práticas ambientais que buscam somente a sensibilização momentânea dos sujeitos educativos acreditando que momentos como esses conseguem superar os problemas ambientais

As práticas educativas, ditas pelos educandos, confirmam os dados dos professores que estas estão no plano da descrição e no reforço de medidas atitudinais repetitivas que não passam de bom comportamento ambiental e deixam a desejar na criticidade. As práticas, em geral, consistem na observação de locais arborizados e na construção de textos que expressem a importância do ambiente na vida do cidadão e, dessa forma, não aprofundando a reflexão.

Considerações Finais

Tendo em vista as dificuldades observadas nas práticas ambientais, a Educação Ambiental Crítica é o caminho que contribui para a superação das práticas não contextualizadas, não problematizadas, que detém visão ingênua e naturalista e, que não contemplam a interdisciplinaridade.

A partir das inferências acima citadas e o relato dos professores da rede estadual foi possível a construção de categorias que possibilitam uma prática de Educação Ambiental Crítica que deseje superar a visão sensibilizadora e naturalista de ambiente. Abaixo apresentamos cinco categorias e suas definições que ao serem contempladas em práticas educativas caracterizam uma Educação Ambiental Crítica.

1. **Superação da Visão Naturalista e Ingênua da Educação Ambiental:** Numa perspectiva crítica, a Educação Ambiental deve entender o meio ambiente como fruto da relação conflituosa entre homem e natureza, levando em consideração o caráter sócio-histórico e cultural do ser humano como influenciador desse contexto (CARVALHO, 2008).
2. **Problematização das Práticas:** A problematização é um importante meio para se atingir uma Educação Ambiental Crítica, pois esta permite que os problemas ambientais sejam analisados de forma complexa respeitando as diferentes visões sobre o objeto estudado (FREIRE, 1987).
3. **Contextualização das Práticas em Educação Ambiental:** As práticas ambientais devem consistir na identificação dos problemas ambientais localmente e, a partir deste problema extrapolar para os problemas globais, assim busca-se a significação do processo de ensino para que essas práticas não se tornem pragmáticas (FREIRE, 1987).
4. **Dialogicidade:** Não existe mudança de atitude e do pensar sem o diálogo, não há construção de uma educação crítica sem práticas que priorizem o diálogo, o que torna esta categoria primordial a Educação Ambiental Crítica. Garante do pensar coletivo pelo uso do diálogo, uma vez que a problemática ambiental influencia a sociedade em sua totalidade, mesmo a sua intensidade de seus problemas sendo marcada devido a desigualdade social (FREIRE, 1987).
5. **Caráter Interdisciplinar:** Não é possível realizar uma prática em Educação Ambiental Crítica sem utilizar a vasta gama de possibilidades do conhecimento científico ou deixar esta abordagem ambiental como obrigatoriedade das Ciências Naturais e Biológicas. A interdisciplinaridade deve contribuir no pensar coletivo das unidades de ensino não só a simples união de conteúdo (SEVERINO, 1995).

Para concluirmos, é importante salientar que o processo de práxis educacional de professores é o meio prático para o melhoramento e a superação de limites encontrados nas

práticas ambientais atuais. As categorias aqui descritas são norteadores que possibilitam a construção de atividades em Educação Ambiental comprometidas com a criticidade e a superação da visão naturalista de ambiente. Assim, é esperado que este trabalho contribua também com a discussão acerca da Educação Ambiental.

Agradecimentos e apoios

À CAPES - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade e incentivo financeiro.

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.

Universidade Cruzeiro do Sul

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Temas Transversais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, ISABEL. C. DE MOURA. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 255p. (Coleção Docência em Formação).

DE CAMPUS, D. B. **A Temática Ambiental e a Biologia: O professor enquanto sujeito ecológico**. 04/05/2007. 117 folhas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências – Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, Rio Claro, 04 de maio de 2007.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 15ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARAGORRY, R.R. **Tendências da Educação Ambiental na Escola Pública do Município de São Paulo (1972-2004)**. 2005. 165 pág. Dissertação para obtenção do Título de MESTRE em Educação: Currículo – Departamento de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação; Abordagens Qualitativas. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. São Paulo: EPU, 1986.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research**. 2ªed. Sage Publications.1996.

SEVERINO, A. J. O Compromisso Dos Educadores Com o Interdisciplinar: A exigência da Teoria e da Prática. In: JANTSCH, A. e BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Campinas: Vozes, 1995.