

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camilo de Lélis Pereira de Souza

**A IMPORTÂNCIA DA DIALOGIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UM OLHAR FREIREANO**

Juiz de Fora – MG
2010

Camilo de Lélis Pereira de Souza

**A IMPORTÂNCIA DA DIALOGIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UM OLHAR FREIREANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

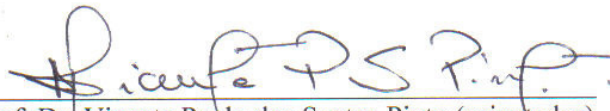
Orientador: Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto

Juiz de Fora – MG
2010

CAMILO DE LÉLIS PEREIRA DE SOUZA

**A IMPORTANCIA DA DIALOGIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR
FREIRIANO**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto (orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Mauro Guimarães
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRRJ

Juiz de Fora, 31 de agosto de 2010

Souza, Camilo de Lélis Pereira de.

A importância da dialogia em educação ambiental : um olhar freireano
/ Camilo de Lélis Pereira de Souza. – 2010.
93 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de
Fora, Juiz de Fora, 2010.

1. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Meio ambiente. I. Título.

CDU 37

Dedico estes escritos aos meus amigos e à minha família, que não souberam compreender os meus momentos de ausência, mas, assim mesmo, eu os amo de todo meu coração.

AGRADECIMENTOS

O tecer deste trabalho foi realizado com fios de várias cores, que representam as diversas convivências que tivemos em toda nossa existência. Nada existe isoladamente. São influências de uma vida inteira, de alegrias e tristezas, as quais todas as experiências são importantes.

Ao corpo docente do Curso de Mestrado em Educação por me fornecer a matéria prima para tecer os fios deste trabalho. À equipe da secretaria do PPGE, particularmente ao Getúlio. Aos funcionários e colaboradores da Faculdade de Educação.

Aos colegas de curso com quem pude compartilhar experiências e questionamentos sobre o campo de atividade e conhecimento comum.

Ao meu orientador e caro amigo Vicente Paulo dos Santos Pinto que acolheu minha proposta de trabalho e ao longo de toda minha trajetória desde a Especialização Educação Ambiental demonstrou as melhores qualidades profissionais, éticas e pessoais nos debates e nos diálogos necessários à orientação do trabalho, de forma franca e aberta como colocava suas ideias e posições e, sobretudo, na forma amistosa e solidária com que sempre conduziu a relação da orientação. Minha sincera gratidão pelo exemplo de vida, pela sensibilidade humana e pelo apoio nos momentos de dificuldade.

Aos amigos de trabalho da Escola Municipal Cecília Meireles, minha família adotada, com quem compartilhei as ideias e obtive a atenção necessária em minhas indagações.

A meus pais, que na enfermidade, me ensinaram que a resignação, a persistência e a humildade são os veículos valiosos para vencer a estrada.

À amiga Maria, que com seu sorriso e generosidade, sempre esteve disposta a me auxiliar incondicionalmente: pela força, apoio e principalmente pela confiança.

Aos meus filhos Clarissa, Daniel e Cecília, as estrelas que iluminam meu caminho e tornam meus passos fortes, dando-me o sentido da vida.

Aos professores e alunos entrevistados cujas vozes trazem vida e sentidos ao estudo teórico.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve uma análise do discurso escolar, buscando compreender a intercomunicação em Educação Ambiental e da relação docente-discente, no campo dialógico. A abordagem baseia-se na dialogicidade preconizada por Paulo Freire, explorando os caminhos que levam à construção estrutural do diálogo e problematizando as questões ambientais. A pesquisa, realizada no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, analisa a presença dos recursos acionados na relação dialógica em Educação Ambiental e as perspectivas dela advinda, bem como os problemas que criam obstáculos e desafiam a criatividade, o trabalho e o espírito realizador do professor. A análise da dinâmica dos diversos discursos sobre meio ambiente no ensino fundamental, à luz do aporte teórico de Paulo Freire, recuperam também os antecedentes históricos que permitiram a Educação Ambiental estabelecer-se enquanto campo de atividade e de saber bem como os acontecimentos, internacionais e nacionais, que constituíram seus paradigmas os quais estabelecem um novo tipo de consciência em relação ao ambiente. Optei por uma alternativa metodológica qualitativa de caráter exploratório. Analisei os dados e as relações entre eles, com a finalidade de fazer inferências sobre as mensagens contidas no texto. Há também a exploração de um diálogo que relaciona os problemas e possibilidades experimentadas com as diversas tendências político-pedagógicas que dividem o campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação Ambiental, Meio Ambiente, Diálogo, Dialogia.

ABSTRACT

This research develops an analysis of the school speech, aiming to understand intercommunication in Environmental Education and the relation teacher-pupil in the discursive field. The approach is based in the dialogic by Paulo Freire, exploiting the ways that lead to the structural construction of argumentation and creating complications on environmental questions. The research, taken place at Colégio de Aplicação João XXIII, held by Universidade Federal de Juiz de Fora, analyses the presence of the dialogic relation in Environmental Education and the perspectives came from it, as well as the problems that generate obstacles and challenge to the creativity, work and entrepreneur will of the teacher. The analysis of the dynamic of the several speeches about environment in primary education, under the theory of dialogic by Paulo Freire, also recovers historical premises that allowed Environmental Education set up itself as area of activity and of knowledge as well as the international and national events that constituted its paradigms, which establish a new kind of environment-relate conscience. I have chosen an exploitative qualitative methodological alternative. I have analysed the data and relationships among them in order to make interferences about messages contained in the text. There is also exploration of a dialogue that relates problems and experienced possibilities with several political-educational trends that split this area of knowledge.

KEY WORDS: Education, Environmental Education, Environment, Dialog, Dialogic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Atividade de sala de aula.....	70
--------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA.....	17
2. O DIÁLOGO DE SABERES EM PAULO FREIRE.....	30
3. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
3.1 A Escola.....	44
3.2 A sala de aula.....	48
4. O DISCURSO DOS ALUNOS E DA PROFESSORA.....	57
4.1. O contexto: alunos/locutores.....	60
4.2 Os educandos em ação.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem suas raízes no movimento ecológico, porém seu desenvolvimento como uma dimensão educacional se relaciona diretamente com o movimento ambientalista, resultante da problemática ambiental, da preocupação com o futuro do planeta e da crítica à sociedade capitalista de produção.

Averiguamos que, na contemporaneidade, existe um desenvolvimento significativo da informação disponível aos cidadãos. Desse modo, cada pessoa, por meio das mais variadas formas da educação formal ou informal, recebe informações ao longo de toda sua existência. Assim é que a temática ambiental chega a diversos setores e não apenas na educação.

Desse modo era de se esperar que os sujeitos sociais, principalmente aqueles ligados à educação estivessem preparados para debater, argumentar, mantendo um diálogo forte e permanente em todos os ambientes de suas respectivas comunidades, inserindo-se aí o espaço escolar. Mas será que isso é uma realidade? A minha experiência mostra outra situação, mas no campo acadêmico só a minha voz é pouco, portanto me disponho a ir a campo ouvir outras vozes.

O presente trabalho decorre de uma longa experiência laboral com o ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) adquirida em escolas da rede pública e privada que ao longo dos cursos de especialização que fiz na Universidade Federal de Juiz de Fora, me fez perceber a necessidade dos diferentes olhares no estudo das questões ambientais.

Ao concluir a licenciatura plena no Curso de Ciências Biológicas, comecei a perceber que meu sonho inicial de ser biólogo ficava distante, o que ocorreu não pelas dificuldades que sabia que teria de enfrentar, mas percebendo que, trabalhando como professor, teria oportunidades de interações que a outra profissão não poderia me oferecer.

Meu primeiro emprego foi numa escola pública em Três Rios, após aprovação em concurso público para o Estado do Rio de Janeiro. Mudei para aquela cidade e também trabalhei em escolas particulares. No ano seguinte fui trabalhar numa escola particular em

Juiz de Fora, cidade a qual gostei muito em razão, principalmente da existência de uma universidade pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, dando-me possibilidade de especialização. Fiz então, a minha primeira pós-graduação no Núcleo de Educação, Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC) da Faculdade de Educação, o curso era uma Especialização em Educação para Ciência, que me instigou a continuar na minha profissão, por uma pesquisa de caráter qualitativo que investigava o entorno escolar.

No mesmo ano da especialização, passei no concurso para a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e logo depois num segundo concurso na mesma instituição pública. Saí do Estado do Rio e me mudei de vez para esta cidade, onde também havia sido convidado para desenvolver um projeto de práticas laboratoriais numa escola da zona norte e então transferei um dos cargos para ela. As questões ambientais marcavam essas práticas e organizei diversas atividades caracterizadas principalmente pela reutilização e reciclagem de diversos materiais.

Nesse momento, o grande movimento dessas atividades, a aproximação dos alunos e o direcionamento das práticas para o estudo do meio ambiente me incentivaram a outras descobertas e fiz outra especialização, também no NEC, agora em Educação Ambiental que me fez rever vários conceitos e dar esse viés a minha profissão, e durante e após o curso me considerava um educador ambiental, já que além de mudar minhas práticas dando mais ênfase às questões ambientais, comecei a estudar mais, participar de simpósios, encontros, congressos e outras atividades ligadas a essa temática.

As questões multidisciplinares discutidas, durante o curso, me levaram reconduzir minha prática e comecei a considerar as diferenças e a perceber melhor a diversidade na minha sala de aula, e que assim como por detrás dos problemas ambientais, também nas relações sociais estão subjacentes diversas concepções de mundo, sociedade e de homem.

Essa nova perspectiva me levou a pensar numa nova especialização que tivesse um foco nas diferenças entre as pessoas, na participação de todos indistintamente, na inclusão, por isso fui para o curso de especialização em Educação e Diversidade e no mesmo ano, 2007, fui selecionado para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFJF, tendo sido selecionado para o Mestrado com a meta de analisar a perspectiva crítica da Educação Ambiental dando ênfase à dialogicidade, fundada na concepção de Paulo

Freire, como prática de liberdade, principal instrumento de manifestações de aproximação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Considero que os diferentes discursos, que emergem desses diferentes olhares, se configuram por uma acumulação de valores que dão novos fundamentos e reorientam o processo de organização teórica sobre questões do meio ambiente. Tais discursos recebem múltiplas interpretações. Às vezes, com o propósito de mudanças sociais com a finalidade de alicerçar ações democráticas e sustentáveis de desenvolvimento ou para subjugar-lo a interesses particulares.

Nesse campo de múltiplas interpretações se dá o discurso escolar em Educação Ambiental¹ e a grande dificuldade, apresentada por uma parcela significativa de alunos, é a capacidade de articulação argumentativa. Esses estudantes chegam às salas de aula receosos e intimidados, demonstrando visíveis bloqueios frente à necessidade e a possibilidade de exporem seus conhecimentos, suas questões, seus valores, já que eles não têm instrumentos necessários para saberem como apresentar os devidos argumentos. Sem tal instrumental, torna-se pouco provável o passo seguinte, isto é, o confronto mesmo dos argumentos expostos numa teia valorativa e cognitiva. Isto quer dizer que a possibilidade de uma prática dialógica é quase nula, pois, se por um lado, estes jovens interagem tão bem com seus grupos afins, por outro, demonstram resistência se chamados a manifestarem verbalmente no ambiente da sala de aula, quer através dos debates, quer através dos seminários ou de outras atividades que suscitem atitudes opinativas, argumentativas e críticas.

De fato, as mesmas dificuldades são observadas em relação a alguns professores, que hesitam diante do contato direto que se deve estabelecer na relação educando/educador. Mostram-se temerosos diante da dificuldade para exercer uma prática persuasiva, consciente, emancipadora, seja pelo número grande de alunos por turma, seja pelo impositivo de se cumprir um programa apertado e extenso. Isso se reflete numa postura autoritária, muitas vezes, para atrair a atenção da turma e conseguir manter um comportamento desejado, ou seja, alunos como meros depositários, para se ouvir a

¹ Por ser termo chave no presente trabalho e para efeito de simplificação, adotaremos a abreviação EA sempre eu nos referirmos à educação ambiental.

exposição do assunto, uma vez que é preciso “cumprir o programa” e “manter a disciplina”. Infelizmente, também já assumi, algumas vezes, esse tipo de postura.

Segundo Demo (2000), em sua obra “Desafios Modernos da Educação”, essa é uma atitude comum a muitos professores. Por meio de ponderações, muito críticas, o autor assim se posiciona:

Infelizmente, a didática continua presa ao repasse mecânico, à aula expositiva, para ser copiada e decorada. Depois é restituída na prova. Na “cola” é copiada com máxima perfeição. Aula, prova e cola são sinônimos, no espírito da coisa. (Demo, 2000 p.57).

Nesta linha de investigação, é curioso notar que há alunos pouco preparados para a prática da argumentação em diferentes situações, muitos docentes enclausurados em seus setores de trabalho, não se sentem capazes de se pronunciar em debates ou eventos perdendo grandes oportunidades de trocas de saberes e experiências com outros colegas. Ambos, alunos e professores, muito teriam a dizer. E essa experiência do argumentar, a meu ver, começa no real laboratório que é a sala de aula.

A prática dialógica para Paulo Freire² é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano,

“se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (Pedagogia do Oprimido, 2005, p.89).

Meu interesse pelo tema da dialogia está ligado à necessidade de compreender o movimento de produção de discursos e conhecimentos em espaços escolares. Acredito que abordagens como a de Freire fornecem subsídios valiosos nesse sentido, quando coloca em evidência a importância de se repensar o outro, nesse caso, os alunos. Reconsiderar aquele que ouve. Refletir de forma madura a respeito daquele que recebe o conhecimento. Existe a necessidade de se pautar o discurso na realidade, nos valores culturais e históricos deste público.

² Paulo Freire, educador, estudioso, ativista social e trabalhador cultural, nascido em Recife em 1921, desenvolveu a Pedagogia Crítica Libertadora, falecido em 1997, em São Paulo.

Acredito que um estudo nessa perspectiva possa apontar novos rumos para uma reflexão crítica sobre a prática educativa em EA, modificando, desta forma, paradigmas conservadores que ainda norteiam o ensino e a aprendizagem para o meio ambiente.

Diante de uma curiosidade epistemológica de buscar subsídios importantes para compreender as deficiências na intercomunicação em Educação Ambiental e da relação docente-discente, no campo argumentativo, proponho a investigar **quais as condições para a criação da comunicação dialógica que favoreçam o processo de construção de conhecimentos e saberes afins a uma Educação Ambiental Crítica** e aprofundar o estudo do referencial teórico que o subsidia, escolhendo o caminho metodológico mais adequado. Nesta busca, pensei numa abordagem metodológica de pesquisa que estivesse relacionada, sobretudo à natureza do problema que pretendo investigar. A investigação também está relacionada com as questões formuladas para o estudo. Diante disso, neste trabalho utilizo-me de uma abordagem (princípios orientadores, metodologias e procedimentos) interpretativa/qualitativa.

Num plano mais geral, este trabalho também pretende analisar os aspectos da argumentação de professores e alunos, conferindo ênfase principalmente, às características próprias do professor, assim como dos (alunos), procurando, paralelamente, estabelecer os laços que ligam um ao outro, ou seja, como o auditório influi sobre o orador e como este, por sua vez, se adapta ao auditório, visando levá-los a assumir atitudes concretas em determinados contextos de ação na prática escolar.

Parte-se do princípio de que na perspectiva discursivo-argumentativa da Educação Ambiental os sentidos podem ser outros, e que, apesar do grande volume de produção científica em torno do tema, não tem proporcionado a dialogia, pois mesmo estimulando a linguagem, essa produção não favorece a autonomia para interpretar as ideologias políticas e culturais, que subjazem os discursos - tanto falados quanto escritos - sobre o meio ambiente, os quais fazem parte do cotidiano econômico, político e social da humanidade.

Portanto, decorre disso a dificuldade que alunos têm de entender e elaborar o discurso verbal, oral e escrito. Especialmente em registros mais formais das diversas áreas do conhecimento, entre as quais, a Educação Ambiental. Há também, o desejo de um mundo semanticamente normal em todo sujeito, isto faz com que haja um fechamento dos sentidos. Quando, por exemplo, se pensa estar educando abordando ameaças e perigos ao

meio ambiente, e não se tem uma compreensão mais ampla do evento que o produz, ou quando o discurso é permeado pelo deslocamento do problema ambiental para o comportamento humano o que, na verdade, resulta de todo um processo cultural.

Esta observação é necessária para que respeitemos e possamos aceitar ou refutar tais posicionamentos. Assim o dinamismo da EA, ocorrerá de forma contínua, para que o ser humano desenvolva seus saberes e aptidões. Também desdobrará bem as capacidades de discernimento e ação. Entre tais capacidades, uma de destaque é aquela que trata da habilidade lógica de argumentação. É geralmente, após o surgimento de um posicionamento que seus fundamentos serão criticados e analisados logicamente.

Nesta investigação, aponto algumas questões que considero de suma relevância para a compreensão da temática: que concepções pedagógicas estão incorporadas no discurso do professor? Como acontece a prática da argumentação e da dialogia no ambiente sala de aula?

A partir destas questões foram estabelecidos os objetivos específicos a serem alcançados por essa pesquisa:

- a) entender o discurso de alunos e professores;
- b) perceber a dialogia no cotidiano escolar;
- c) compreender Educação Ambiental como discurso.

A pesquisa investiga uma turma de alunos do sétimo ano do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora e o trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, “Nascimento e organização da educação ambiental na instituição escolar”, aponto os fundamentos teóricos que organizam a discussão sobre EA aqui propostos.

No segundo capítulo, “O contexto da pesquisa”, apresentamos a escolha metodológica da presente investigação, seu contexto de aplicação, já anunciando alguns conceitos que permeiam o trabalho: problemas ambientais, meio ambiente, educação ambiental.

No terceiro capítulo, Alunos e professores: argumentação e diálogo, implicações na educação ambiental.

Este trabalho pretende lançar luzes sobre as possibilidades reais da presença da argumentação no ambiente da escola para uma melhor compreensão da forma como

acontece a abordagem da Educação Ambiental na prática escolar, considerando a relação professor/aluno.

1. INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

A educação ambiental (EA) vem sendo incorporada como prática inovadora em diferentes âmbitos frente ao conjunto de impasses ambientais do mundo de hoje. Portanto, na atualidade, a temática ambiental se revela de especial importância, o que produz uma grande repercussão no âmbito da educação. Vários setores sociais possuem o anseio pelo processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar a situação crítica de degradação do meio ambiente com o qual nos deparamos.

Nas últimas décadas do século XX, acentuam-se as preocupações com o meio ambiente e começa o interesse dos indivíduos por lutarem pela transformação social, por tudo aquilo que deve ser de direito de todos, por melhores condições de vida, pelo princípio da igualdade coletiva, porém isso não promoveu um único enfoque, pelo contrário, surgiu um leque de posições, às vezes, muito divergentes. Ecologistas radicais, ecologistas moderados, ambientalistas refletiam uma forma diferente de ver a relação entre a sociedade e a natureza.

A escola por sua vez incorporou uma série de atividades que, ao serem desenvolvidas pedagogicamente, recebem o nome de Educação Ambiental, sendo os educadores estimulados por esse desejo da sociedade de tornar melhor o meio ambiente. Na minha prática educacional, me deparei com essa situação. Também desenvolvi diversas atividades nas quais o foco principal era caracterizado principalmente pela preocupação com os recursos naturais, sendo influenciado pelos diversos textos que chegavam à escola via secretaria de educação, revistas, livros paradidáticos e didáticos.

Sendo parte da conjuntura sócio-política, a temática ambiental começa a inserir-se na escola formalmente como campo de conhecimento, refletindo na prática dos educadores, embasada nos diversos referenciais teóricos que começam a surgir. Nas duas últimas décadas (1980 e 1990) principalmente, o tema estava presente nas atividades escolares, nesse período acompanhamos também a institucionalização da EA.

Essa inserção é desvelada pela análise das políticas educacionais que envolvem a temática ambiental, favorecendo a compreensão das relações entre meio ambiente e

educação. A problemática da EA não consiste em tema recente nas agendas públicas dos governos, entretanto, pouco se tem realizado na implementação concreta de programas, de diretrizes e de políticas com o propósito de incentivá-la e promovê-la, tanto na educação formal, quanto na informal.

A primeira Constituição Brasileira a tratar da EA foi a de 1988, que reconheceu o Brasil como uma República Federativa, destacando e preocupando-se com o ecossistema. O seu artigo 225 assim dispõe:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

No seu inciso VI estabeleceu que: “Incumbe ao poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente”.

A temática ambiental já havia aparecido na legislação brasileira anteriormente, ao dispor sobre os órgãos ambientais. A lei nº 6.938, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente, em 31 de agosto de 1981, assim tratou no seu artigo 6: “Os órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e Municípios, bem como as fundações instituídas pelo Poder Público, responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental...”. Alguns desses órgãos são os Conselhos de Meio Ambiente federal, estaduais e municipais, as Comissões no âmbito legislativo federal, estadual ou municipal voltadas total ou parcialmente para o Meio Ambiente e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), e, no Rio Grande do Sul, a Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM). Os técnicos desses órgãos propuseram, conforme Pedrini (1998), a regulamentação para o estabelecimento de uma política da EA no Brasil.

Cabe salientar também que, na década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, vários Eventos e Conferências Internacionais trataram da temática ambiental. Podemos citar entre outros: Moscou 1987 e Rio de Janeiro, 1992. Durante a Rio-92, como ficou conhecida a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente realizada no Brasil, foram firmados acordos internacionais e, dentre eles, um documento denominado

Carta Brasileira para a Educação Ambiental. As declarações surgidas a partir das conferências internacionais “são importantes fontes de consulta para a prática da EA, não tanto pelas suas contradições e pressupostos políticos, alguns claramente neoliberais, mas pelos avanços técnicos apresentados nos pressupostos pedagógicos arrolados”.

Como desdobramento da Carta Brasileira para a EA, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu outros eventos e ações, bem como passou a incentivar a implantação de Centros de EA como espaços de referência, com o intuito da formação integral do cidadão para interagir nas modalidades de ensino e nas comunidades com práticas em EA.

Em 1993 já existia o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais), de acordo com a Política Nacional de Meio Ambiente, capacitando recursos humanos e estendendo a temática ambiental a todos os Estados, e, em 1994 começaram os estudos junto ao MEC, ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) e ao IBAMA para elaboração de um programa que respondesse aos compromissos assumidos na Rio-92. Em 1996, pela lei nº 9276 incluiu-se no Plano Plurianual (PPA) do governo federal “a promoção da EA, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis e recursos naturais”, embora não se tenha determinado seu correspondente vínculo institucional.

Decorridos 10 anos da Constituição, de 1998, observou-se a preocupação da inserção ambiental na educação por parte do governo brasileiro, quando o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que eram divididos por disciplinas e séries, mas que também traziam um livro intitulado Temas Transversais. Dentre os temas sugeridos neste livro, que refletem problemáticas sociais atuais e urgentes, encontra-se o Meio Ambiente.

Nesse contexto, a educação brasileira passou a contar com a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei Federal nº 9.795, 27 de abril de 1999, cujo art. 1º tem a seguinte redação:

Art. 1 – Entende-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, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Desse modo a Educação Ambiental começou a receber apoios e incentivos para a construção de um modo de vida ecologicamente correto, necessário à construção de sociedades sustentáveis. O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), lançado em 2003, pelo Governo Federal, apresenta como um de seus objetivos:

Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã a construção de sociedades sustentáveis. (2005, p.39).

Dessa forma, é possível perceber que, acompanhando a reforma da educação básica no Brasil, principalmente nos anos 90, a EA abriu caminho nos debates dos educadores e em suas práticas docentes nos espaços escolares, principalmente com a publicação dos PCNs, pelo MEC e pela aprovação da lei federal 9795/99, que tem como objetivo oficializar a presença da Educação Ambiental em todas as modalidades de ensino.

Os PCNs são apresentados como uma reunião de propostas atuais para orientar as políticas curriculares nacionais – no que concerne à elaboração de projetos educativos, ao planejamento didático, o material didático utilizado e principalmente as reflexões sobre a prática pedagógica em geral. Sua aplicabilidade está pautada em vários fatores diferentes, relacionados: a competência política e executiva dos órgãos competentes na esfera Estadual e Municipal. A diversidade sócio-cultural das diferentes regiões do país; e a autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Nos PCNs, é sugerida uma abordagem de questões sociais urgentes na forma transversal, como a seguir:

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate as questões que interferem na vida dos alunos e com os quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e frequentemente são incorporadas aos currículos das áreas... algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

De um modo geral os PCNs inovam, pois consideram a escola como um espaço não apenas de reprodução mais também de transformação da sociedade, ao pressupor que ela

pode articular-se com os segmentos sociais e compartilhar com eles um projeto de mudança social.

No conjunto de temas propostos – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – foram intitulados de Temas Transversais. Há indicativos da metodologia proposta para sua introdução no currículo e seu tratamento didático. Nessa perspectiva, o currículo ganhou flexibilidade e abertura, uma vez que os temas poderiam ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas podem ser incluídos.

A transversalidade apontada nos PCNs pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola. Os valores que se pretende transmitir existentes na vivência escolar devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade, transformando-a. Essa capacidade tem relação direta com acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Nos PCNs, o tema transversal Meio Ambiente é apresentado como de urgente implantação, devendo contemplar as questões da vida cotidiana do cidadão e discutir algumas visões polêmicas sobre essa temática.

Ao olharmos sobre o que poderia significar a EA, nota-se algo intrigante. Por exemplo, o próprio predicado ambiental nos revela constrangimentos conceituais. Um dos primeiros sentidos que nos vêm à mente, conforme Grün (2002, p.20), é que se existe uma educação que é ambiental, deve existir também uma educação não-ambiental em relação à qual a EA poderia fazer referência e alcançar a sua legitimidade. Observamos isto com estranhamento, já que vivemos em um ambiente. Isso nos faz perceber que nossos problemas estão situados em um nível bem mais profundo e complexo do que poderíamos imaginar num primeiro momento. O meio ambiente só parece ser possível de definir primeiramente, como algo avesso de nossas vidas. De acordo com Grün (2002, p. 21): “A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente”.

Outra questão que dificulta a inserção da temática ambiental na educação é a transdisciplinaridade, embora na verdade, não devesse ser tratada como um problema. Essa temática já esteve à beira de ser transformada em uma disciplina a parte de outras, que tratasse somente de educação ambiental. Porém a Lei Federal 9.795, de 1999, instituiu a

Política Nacional de Educação ambiental – como vimos anteriormente – prevê que a EA seja tema de todas as disciplinas do currículo no ensino fundamental, médio e superior. A dificuldade está na forma como as diversas áreas do conhecimento mobilizaram-se frente aos temas transversais, que não podem representar elementos isolados, pois pressupõem um tratamento integrado nas diferentes áreas. A proposta da transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico.

A EA, tal como apresentada na legislação, não colocada como disciplina, é um avanço, pois não aprisiona a temática. Mas por outro lado, coloca sobre a escola a responsabilidade de definir como trabalhar. A inclusão da temática ambiental nesse processo, considerada em sua transversalidade, vem a significar uma conquista importante na forma de trabalhar a EA nas escolas, desde que os profissionais saibam tirar proveito dessa situação.

Mas não podemos pensar a adoção dos PCNs como uma reunião de normativas em um modelo fechado e impositivo, e sim em um conjunto de sugestões que precisam ser analisadas criticamente à luz de cada realidade sócio-escolar.

É difícil fazer afirmações sobre as prováveis mudanças já feitas ou por fazer implantadas na prática docente e na cultura escolar em função dos PCNs. É necessário não ignorar o valor dessa inclusão como uma excelente oportunidade para que os próprios educadores possam enxergar melhor a dimensão ambiental que a educação encerra.

Os PCNs, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros textos, formam um grande conjunto de regulamentações que afetam a educação brasileira e alcançam o trabalho do professor em suas escolas.

Nesse ponto penso ser importante destacar os objetivos propostos pela Política Nacional de EA e pelos PCNs. A Política Nacional de Educação Ambiental é uma proposta programática de promoção da EA em todos os setores da sociedade. Diferente de outras Leis, não estabelece regras ou sanções, mas estabelece responsabilidades e obrigações. Ao definir responsabilidades e inserir na pauta dos diversos setores da sociedade, essa política institucionaliza a EA, legaliza seus princípios, a transforma em objeto de políticas públicas, além de fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da EA. Ressalto que a Política Nacional de Educação Ambiental não confere o caráter escolar à EA, mas

também ressalta a EA não-formal como forma de promoção.

Já os PCNs conferem e sugerem única e exclusivamente o caráter de EA para a Educação Básica e estipulam diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e a EA, entre outros temas entra como transversal. O que muitas vezes ocorre é um distanciamento entre as propostas do governo, as propostas de formação de professores, as condições das escolas, a jornada de trabalho dos educadores e as práticas interdisciplinares, ou seja, entre a atuação dos professores e essas propostas. Além disso, ocorre um estranhamento por parte dos professores, já que não foram envolvidos ou ouvidos durante sua produção e elaboração o que, muitas vezes, não repercute em um engajamento político ou mesmo em um sentimento de responsabilidade na implementação de seus conteúdos e objetivos.

As propostas apontadas pelos PCNs e as práticas didáticas em cada sala de aula precisam de análise à luz de cada realidade escolar, pois na verdade, o que vemos é uma resposta do governo mais às exigências formais de ter a legislação – do que a concreta – de fazê-las cumprir. Somente o exercício da cidadania ajudará na real aplicação de programas de EA participativos e facilitadores de autonomia coletiva.

Dessa forma, com impasses e desafios a enfrentar no que diz respeito às políticas educacionais em EA e o que cabe à escola neste contexto, não podemos ignorar o óbvio, pois a escola não educa sozinha. Se não existir conexão com a sociedade, a família e as reformas e políticas públicas, não será possível formar um cidadão consciente da consequência ecológica de seus atos.

Outra consideração é que a prática de uma EA transformadora vai além da reedição daquelas práticas já utilizadas tradicionalmente na educação, está relacionada com o modo como esta EA revisita esse conjunto de atividades pedagógicas, reatualizando-as dentro de um novo horizonte epistemológico em que o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem.

As práticas de EA, na medida em que nascem da expansão do debate ambiental na sociedade e de sua apropriação pelo campo educativo, estão atravessadas pelas vicissitudes que afetam cada um destes campos e por seu conceito, como outros da linha ambiental, sofre de grande imprecisão e generalização. O problema dos conceitos vagos é que acabam

sustentando certos equívocos e, neste caso, o principal deles é supor uma convergência tanto da visão de mundo, quanto do que denominam de educação ambiental.

Na perspectiva de contribuir para a compreensão das relações entre Educação, Meio Ambiente e Escola, busco analisar as percepções advindas de algumas correntes da EA no Brasil para posteriormente evidenciar quais as tendências que emergem no âmbito escolar. Essa demarcação do campo ambiental possibilita a percepção do seu caráter multidimensional e a compreensão das diversas correntes éticas, políticas e ideológicas presentes atualmente nos discursos de pesquisadores e educadores ambientais e facilita o entendimento da sua constituição, de seus princípios e práticas.

A primeira demarcação do campo da EA que adotaremos é a do pesquisador Gustavo Ferreira Lima¹ que estabelece duas grandes concepções as quais ele denomina político-culturais:

Sugerimos um intervalo polarizado pelas duas grandes concepções político-culturais que estruturam o debate da sustentabilidade e, por extensão, da EA – e que aqui funcionam como tipos ideais – e servirão de referência para a localização e identificação das múltiplas propostas teórico-práticas de educação ambiental, conforme se aproximem mais ou menos da polaridade considerada. A tais polaridades chamaremos *conservadora e emancipatória* (destaque do autor) (LIMA, 2005, p. 125).

Lima (2005), esclarece que a polaridade conservadora tende a conservar os padrões já estabelecidos em todas as suas dimensões, enquanto a emancipatória tem o compromisso de transformação da ordem social estabelecida, de transformação das relações da sociedade com o meio ambiente.

A polaridade conservadora carrega consigo percepções arraigadas na maneira dicotomizada de ver o mundo e é resultado de séculos de influência de um modelo de visão de mundo, ancoradas principalmente no racionalismo cartesiano. A escola quando reproduz este modelo de pensamento, se torna reducionista, mecanicista, fragmentada. E os estudantes, formados por tal filosofia, provavelmente continuarão a reproduzir um pensamento pautado numa ruptura, no que concerne à relação homem/natureza.

Essa concepção fragmentada, também nos mostra uma forte influência cultural,

¹ Sociólogo, graduado pela UFPE, mestre em sociologia pela UNB e doutorando em Ciências Sociais pela UNICAMP. É professor do Departamento de Ciências Sociais da UFPB.

visto que a cultura é importante no comportamento do indivíduo, em relação ao mundo em que vive, influenciando diretamente nas suas ações e condutas e agindo também sobre sua visão de meio ambiente. Outra percepção fragmentada é evidenciada nos aspectos religiosos, já que estes procuram inserir ao conceito de meio ambiente, elementos divinos. Nesta visão seria um presente de Deus aos seres humanos mostrando, mais uma vez, a superioridade humana em relação ao meio ambiente.

Na dicotomia Homem/Natureza, o ser humano não consegue perceber-se integrado ao todo. Assumindo a noção de parte da natureza, se afasta cada vez mais desta, perdendo a percepção das relações de equilíbrio com a mesma e, muitas vezes, adotando soluções tecnológicas que não respondem ao problema de fundo.

Nas produções da tendência conservadora em Educação Ambiental, observamos a falta de análise dos fundamentos históricos dessa educação e a ausência de explicações políticas, sociais e econômicas, que fundamentem o surgimento de uma educação ambiental consistente e de conhecimento público. Apesar de preocupados com os problemas ambientais, acham que a EA tem que estar voltada para a formação de uma consciência conservacionista. Uma consciência, portanto, relacionada com aspectos naturalistas, que considera o espaço natural fora do meio humano. Desta visão surge a grande maioria das ações educacionais direcionadas, de forma predominante, para a defesa do espaço natural de maneira estrita.

Ao falar da Tendência Emancipatória da EA, é imprescindível a releitura das ideias contidas num documento histórico da Educação Ambiental, publicado pela Unesco após a Conferência de Tbilisi², que revelam o caminho a ser seguido para a discussão curricular.

Quanto às finalidades e características da Educação Ambiental, o referido documento destaca como um dos seus principais objetivos, permitir ao ser humano compreender a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus opostos biológicos, físicos, sociais e culturais. Ela deveria facilitar os meios de interpretação da interdependência desses diversos elementos, no espaço, no tempo, a fim de promover uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos naturais para satisfazer as

² A Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), na Geórgia, é considerado um dos principais eventos sobre Educação Ambiental do Planeta. Esta conferência foi organizada a partir de uma parceria entre a UNESCO e o Programa de Meio Ambiente da ONU - PNUMA e, deste encontro, saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental no mundo.

necessidades da humanidade.

A EA deve mostrar com toda clareza as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos de todos os países podem ter consequências de alcance internacional; possibilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitudes. Objetiva a construção de uma nova visão das relações do homem com o seu meio e a adoção de novas posturas individuais e coletivas em relação ao ambiente. A consolidação de novos valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes refletirão na implantação de uma nova ordem ambientalmente sustentável.

O documento elaborado na Conferência de Tbilisi define ainda que a Educação Ambiental não seja uma disciplina. Há de ser a contribuição de diversas disciplinas e experimentos educativos ao conhecimento e à compreensão do meio ambiente, assim como à resolução dos seus problemas e à sua gestão. A importância da Educação Ambiental extrapola as atividades internas da escola tradicional; deve ser oferecida continuamente em todas as fases do ensino formal, envolvendo ainda a família e a coletividade. A eficácia virá à medida que sua abrangência for atingindo a totalidade dos grupos sociais.

Percebe-se, pois a complexidade como uma nova forma racional do modo de conceber e pensar o mundo, na qual se articulam natureza (inclusive a natureza-homem), técnica e cultura. Dessa nova concepção deverão surgir estratégias de sustentabilidade para a produção e, por conseguinte, uma nova modalidade de apropriação da natureza, bem como deverá surgir o horizonte da verdadeira democracia, aquela em que há participação, solidariedade e justiça social, caracterizando uma ação transformadora da Educação Ambiental que para Loureiro (2004, p. 265):

[...] implica admitir uma práxis educativa que, vinculada ao exercício da cidadania, estabeleça movimento unitário entre teoria e prática, em processo integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação do conjunto das relações sociais, inclusive as econômicas, que definem a base de organização da vida humana em sociedade.

Nesse sentido, a EA se apresenta como uma pedagogia crítica e democrática. Essa crítica tem por finalidade a busca do verossímil desatada das pré-noções e pré-conceitos, que geram as evidências existentes nesse estudo. Na proposição crítica, a única verdade permanente é a busca incansável da realidade desprovida dos disfarces apresentados pelos

interesses dominantes. Não havendo a criticidade não há mudanças a contento e as alienações persistem. Para Freire (2003, p.103) “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”. O posicionamento crítico não só gera o aprofundamento em relação aos assuntos pertinentes, como, também, proporciona a compreensão de que o diálogo deve ser intenso, permanente e, principalmente, democrático.

A democracia permite uma discussão que agrega além dos conhecimentos eruditos o conhecimento empírico. Partindo dessa possibilidade haveria uma concepção de mundo que transcenderia os muros acadêmicos e promoveria uma interação de compreensão da realidade passível a todos. Assim, todo indivíduo valer-se-ia desses conhecimentos e reconheceria a sua importância como sujeito e o papel como responsável pelo seu meio e com o outro.

A pesquisadora Lucie Sauvé³ estabelece quinze concepções as quais ela denomina de longa tradição, pois foram dominantes nas primeiras décadas da EA (1970/1980) e de recentes, referindo-se às preocupações ambientais atuais. A referida autora esclarece que é necessário encontrar-se na diversidade de proposições e identificando aquelas que mais convêm ao nosso contexto de intervenção e escolher as que saberão inspirar nossa própria prática. Ela nos fala de sua estratégia de apreensão das possibilidades teóricas e práticas para a EA que:

consiste em elaborar um mapa deste “território” pedagógico. Trata-se de reagrupar proposições semelhantes em categorias, de caracterizar cada uma destas últimas e de distingui-las entre si, ao mesmo tempo relacionando-as: divergências, pontos comuns, oposição e complementariedade. (SAUVÉ, 2005, P.17).

Quanto às linhas das correntes tradicionais recentes apresentadas por Sauvé, importa aqui ressaltar que cada corrente é apresentada em função da concepção dominante do meio ambiente, da intenção central da educação ambiental, dos enfoques privilegiados e do(s) exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelo(s) que ilustra(m) a corrente.

São elas: a) **Naturalista** está relacionada diretamente com a natureza, valoriza o meio natural do ambiente, seu aspecto biológico. Na escola, tal corrente se destaca pelo

³ Professora titular de Pesquisa em Educação Ambiental na Universidade de Québec em Montreal, Canadá.

enfoque experiencial de conhecer a natureza, é preciso estar nela, para tanto destaca-se as aulas ao ar livre. b) **Conservacionista/recursista** é a centrada na conservação dos bens naturais, tanto em quantidade, como em qualidade e para isso traz a visão da natureza como fonte de recursos. c) **Resolutiva** está associada à proposta da visão central de Educação Ambiental proposta pelo UNESCO, no seu Programa Internacional de Educação Ambiental (1975-1995) d) **Sistêmica** tem enfoque sistêmico, utilizado para conhecer e compreender as realidades e as problemáticas ambientais. e) **Científica** é o processo científico para compreender as relações de causa e efeito da problemática ambiental. f) **Humanista**, a dimensão humana do meio ambiente é destaque. Considera como meio ambiente, o campo, a cidade, enfim a paisagem. g) **Moral/ética** tem enfoque racional das realidades morais ou éticas. h) A mais recente **holística** aponta para o desenvolvimento global da pessoa em relação ao seu meio ambiente e a relação de todos os seres entre si, levando a um conhecimento orgânico do mundo. i) **Biorregionalista** centra a Educação Ambiental num meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertencer a este último e no compromisso da valorização desse meio. j) **Prática** é o da pesquisa-ação, cujo objetivo essencial é o de operar uma mudança em um meio e cuja dinâmica é participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situação. l) **Crítica social**, a análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais, análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação. m) **Feminista** tem ênfase nas relações de poder que os homens exercem sobre as mulheres. Estabelece uma relação de dominação da natureza e das mulheres. n) **Etnográfica** destaca o caráter cultural da relação com o meio ambiente. Propõe não somente adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes, como se inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente. o) **Ecoeducação**, o meio ambiente é percebido como uma forma de interação essencial para a ecoformação e econtogênese. p) **Sustentabilidade** propõe aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos, assegurando as necessidades do amanhã. A educação ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável.

Na realidade, verifiquei que é difícil delimitar claramente cada uma dessas propostas, porque elas se entrecruzam, se fundamentam nas experiências acumuladas, nas leituras realizadas e nas informações obtidas. Por isso, elas se encontram no terreno da

argumentação, denotam apreço pela adesão do outro, obtida pela persuasão racional, nos colocando no ponto de vista dos interlocutores.

Nesse sentido, a observação das diversas tendências da Educação Ambiental, nos coloca diante das formas que os discursos estão organizados e de como os argumentos são utilizados. Tal observação evidencia como os conceitos de EA se expressam mediante o uso de palavras, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito desse ou daquele tema. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem, logo, para estudá-las, em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma análise contextual dos sujeitos de pesquisa.

Isso porque entendo que os conceitos são historicamente construídos e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que os expressam por meio de mensagens, se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Por isso reconheço que se multiplicam as abordagens a respeito do tema, mas esse trabalho se coloca na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, como afirma Loureiro (2004, p. 23 e 24),

como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. Diálogo entendido em sentido original de troca e reciprocidade, oriundo do prefixo grego dia, tornando-se a base da educação.

Nesse sentido, pensarmos a EA, enquanto prática dialógica, libertadora, que objetiva a expansão da consciência crítica, implica em abordagens da problemática sócio-ambiental que interrelacione os múltiplos aspectos que constituem o real, por exemplo: sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos, entre outros.

2. O DIÁLOGO DE SABERES EM PAULO FREIRE

Certamente que para a edificação dessa proposta, de uma EA crítica, transformadora, crítica, necessita de um alicerce sólido, fundado na pedagogia histórico-crítica. Nossa escolha estabelece como grande referencial o educador Paulo Freire, justificada, entre outros motivos:

- pela sua ênfase na capacidade ontológica, própria do humano de superar as situações opressoras, que depois de um olhar crítico sobre a mesma possibilite uma ação transformadora daquela que se encontra, permitindo a busca do ser mais.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p. 29)

- pela sua crítica e recusa ao ensino bancário, que reproduz a sociedade capitalista, que percebe o educador como aquele que doa conhecimento e ao educando como aquele que recebe, embotando a criatividade de um e de outro; destruindo a criticidade de ambos. Ajustando indivíduos aos chamados da sociedade vigente, adequando-os às normas e padrões, sem questionamentos.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p.38)

- pela essência dialógica que dá a educação, que me dá a possibilidade de não acabar no isolamento, me abrindo ao pensar dos outros. Abrir-se ao diálogo, para

compreender o outro como um ser histórico, político, social e cultural. Projeta dessa forma a educação como uma ação cultural e dialógica, particularmente voltada para a humanização, logo para a conscientização e para a liberdade. De fato, ensinar, para Freire, exige disponibilidade para o diálogo, pois:

não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

A educação ambiental entendida como prática coletiva deve se dar na intersubjetividade e na intercomunicação dos sujeitos que estão desvelando a realidade e construindo a compreensão dos elementos que compõem seu mundo que se expressa no uso social da língua, imprescindível como instrumento de interação e de espaço de produção de sentidos. Nesse sentido, as linguagens são partilhadas e negociadas. Na visão de Bakhtin ela é “a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos, relações de força entre locutores” (BRASIL, 1996). A linguagem, assim, constitui-se na capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, pois:

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situações escolares. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 15).

Na literatura educacional, vários autores pesquisadores corroboram com a visão dialógica da linguagem. No pensamento freireano (1986, p. 26),

(...) através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o

conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento do aluno num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido, media os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele para fazer uma investigação conjunta.

Em Leitão (1999), a argumentação é descrita como uma atividade discursiva que potencializa mudanças nas concepções dos indivíduos sobre temas discutidos. O que confere à argumentação um potencial único neste sentido (e a distingue de outros tipos de discurso) é a forma como esta desencadeia nos participantes um processo de revisão de suas perspectivas a respeito do mundo físico ou social.

Na visão de Bakhtin (1995, p. 22) o dialogismo é tão importante que apresenta-se como condição do sentido do discurso. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

Existem autores da EA que trabalham com a perspectiva do dialogismo mesmo que indiretamente. Um exemplo de um ambientalista é o Ruscheinsky (2002), para o qual a perspectiva de interpretação de alguns fenômenos ambientais pode ser alterada por um novo olhar sob outro ponto de vista armazenado na memória. Por conseguinte, os relatos de vida, a realidade vivida e interpretada apresentam os eventos de seu prisma, promulgando o intercâmbio entre os sujeitos.

Nesse processo dialógico, as ideias que se formam para os interlocutores podem ter caráter diferente, ainda que o problema seja o mesmo, há fatores que interferem nesse olhar, mostrando situações. Para o ambientalista Barcelos (2008, p. 80).

Nossas representações sobre as questões ecológicas não estão imunes às nossas crenças, aos nossos valores morais, éticos, religiosos, econômicos, políticos, aos nossos conceitos científicos, ao nosso senso comum, às nossas ideologias...Enfim são criações autônomas mais ao mesmo tempo, dependentes da nossa cultura, do nosso tempo, de nossos processos de vida e morte.

Ao perceber o outro, nós estamos dando abertura para tal diálogo no sentido do que o outro tem como construção individual e ao mesmo tempo quais são os pilares que fundamentam seu discurso. No processo dialógico o saber ouvir é tão importante quanto o saber falar; é o saber ouvir até para se ter o que falar.

Desse modo, na escola, em ações educativas e pedagógicas, uma conversa estabelece os objetivos que queremos desenvolver com elas, é o primeiro passo para que se tenha sucesso com os alunos, elencando uma situação de receptividade e acolhimento que propicie a identificação das representações, do discurso e dos argumentos ali postos, buscando identificar as visões de mundo que constituem seus valores, suas representações e seu comportamento em relação ao meio ambiente. Para Freire, 1992, p.118, o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.

Assim sendo, pretendo demonstrar a relevância das interações ocorridas na escola e no cotidiano, pois os adolescentes estão internalizando palavras de outros, tornando-os também parte integrante do eu, enfim, constituindo-se enquanto sujeitos, da melhor forma possível.

Em uma sala de aula ou outro espaço fora desse contexto escolar, atores são chamados a falar, a se colocar, a romper o silêncio que trazem consigo. Falam e discutem sobre os problemas que vivem e enfrentam no cotidiano, junto com seus vizinhos e moradores. Trocam experiências, ideias, alegrias, derrotas, vitórias, contam histórias, mobilizam-se e organizam-se para tarefas comuns. A descoberta dessa capacidade argumentativa parece significar poder. Poder de se expor, de se confrontar, transformar e ser transformado, influenciar e ser influenciado.

É importante ressaltar que mesmo diante de conceitos supostamente consolidados, o discurso em Educação Ambiental deixa margem para a relação dialógica entre professor e aluno através de argumentos de compreensão ou refuta, utilizando-se de diferentes vozes, levando a uma atitude responsiva ativa. Fiorin (2006, p.19) diz que todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo é as relações de sentido que se estabelecem entre esses enunciados.

De fato, a dimensão dialógica da linguagem nos leva a inferir na interlocução diferentes vozes que permeiam um enunciado ou mesmo uma palavra, no discurso argumentativo, trazem diversos pontos de vista acerca do tema que está em discussão.

BAKHTIN (apud FARACO, 2003, p.65) adverte que:

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de um outro alguém, como o representante do enunciado de outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém.

A questão da linguagem no contexto escolar possibilita a reflexão e a compreensão do valor da argumentação. Ao analisarmos o texto na sala de aula, localizamos enunciados frequentes no discurso científico escolar e no discurso corrente da sala de aula. Portanto, é importante estar atento, às vozes representadas em sala de aula, mas, também, àquelas que poderiam ser contempladas, para que assumam uma perspectiva dialógica.

Sabe-se que o discurso de sala de aula tem sido alvo de inúmeros estudos desenvolvidos nos campos da sociolinguística, antropologia, psicologia e educação. O escopo principal aqui é focalizar algumas características deste discurso que, à primeira vista, poderiam restringir a possibilidade de surgimento de argumentação em contextos instrucionais. Sob essa ótica, este trabalho examina o papel mediador da argumentação em processos que possibilitam a construção de conhecimento em uma situação social particular: a sala de aula. De modo mais específico, se examina como ações discursivas dos participantes criam condições que possibilitam o processo dialógico em sala de aula, através de argumentos, e a instituem como método de negociação, de diferenças de opinião, que favorece a emergência de novas perspectivas sobre conteúdos curriculares em Educação Ambiental.

Compreendo que não há uma linguagem construída para a utilização desses argumentos que fundamentam o processo dialógico em sala de aula, como é o caso da linguagem matemática para os matemáticos. Quando se argumenta, isto é feito com a linguagem cotidiana e as conclusões nunca são definitivas. Como afirma Freire, 1987, p. 49,

a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente

entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.

A importância da relação educador-educando para Freire é ressaltada ao longo de toda a sua obra; perante essa relevância do ato de aprender de todo ser humano, na relação educador e educando, Freire (2002, p. 25) pontua que não há docência sem discência, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Quando o educador se vê como sujeito formador do processo educativo e seus alunos e alunas como “objetos” que devem ser formados, e que, portanto recebem passivamente conhecimento pertencente ao sujeito que sabe e que são a eles transferidos, ocorre um esvaziamento da relação dialética de aprendizagem de toda pessoa humana.

Contrapondo-se à educação “bancária”, Paulo Freire evidencia a educação libertadora, que considera todo indivíduo como agente de transformação, reconhecendo-o como sujeito histórico inserido na realidade de forma crítica. Desse modo, a relação educador-educando é amparada pela irrecusável prática do interagir, do sempre desafiar o educando com quem se comunica a produzir sua própria compreensão do que vem sendo comunicado.

Na argumentação, para o professor/orador, mais importante que a própria consideração do que é verdadeiro ou probatório é o parecer que terá daqueles a quem se dirige; assim, a arte de argumentar pode ser entendida como atividade que promove a interação dialógica entre os sujeitos, que visam a equacionar suas opiniões, com a finalidade de obter uma decisão racional.

Justamente pelo fato de o educador estar sendo questionado pelo educando, no sentido da influência mútua, o discurso daquele deverá ser adaptado à sua platéia, ou seja, considerando-se a pretensão do locutor/professor em tornar aceitas as suas teses; na avaliação que lhe permite decidir sobre o caráter convincente de seus argumentos, depende a quem suas teses se dirigem. Para essa aproximação dos discursos (do educador e do educando), FREIRE, aconselha aos educadores/educadoras em sua *Pedagogia da Esperança*, (1992, p. 72), de irem registrando histórias, retalhos de conversas, frases, expressões, que pudessem proporcionar análises semânticas, sintáticas, prosódicas do seu discurso e submeter à compreensão que tinham tido ao grupo a que se dirige.

No pensamento freireano, o conhecimento, a consideração aos educandos, tanto de suas paixões quanto de suas crenças e ideologia, é condição prévia para uma diálogo eficaz.

Por isso ensinar não é pura transmissão do conhecimento, não é transferência mecânica, não é o educando (passivo e dócil) um depósito de conhecimentos. É só conhecendo aqueles dos quais se pretende a adesão que o locutor pode selecionar os procedimentos e os recursos argumentativos adaptados a eles. Quando isso não acontece corre-se o risco de educador e educando estarem caminhando em direção divergentes, a esse respeito Paulo FREIRE, (1992, p. 71), ilustra, narrando a história de um educador:

Que estava participando com outros educadores e educadoras de um dia de estudos com lideranças camponesas. De repente, um dos camponeses falou e disse: “Do jeito que vai essa conversa não dá pra gente se entender, não. Porque, enquanto vocês aí”, e apontou para o grupo de educadores, “fala só do sal, a gente aqui”, referindo-se a eles, camponeses, “se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero”, concluiu.

Para os camponês, os educadores estavam perdendo-se na visão que costumam chamar *focalista* (grifo do autor) da realidade, enquanto o que eles queriam era a compreensão das relações entre as parcialidades componentes da totalidade. Não negavam o sal mas queriam entendê-lo em suas relações como os demais ingredientes que constituíam o tempero como a totalidade.

No espaço escolar, acredito que o professor tem a oportunidade de organizar seu diálogo com os seus alunos e a possibilidade de estender seu discurso a toda comunidade escolar, já que a discussão sobre o meio ambiente ultrapassa a sala de aula e não sendo apenas ele o responsável pelo tema. Considerando que a EA é uma prática sintonizada com a vida da sociedade, por isso a necessidade de todos os membros, no espaço escolar, participarem de acordo com suas especificidades, mediados pela conscientização de seu envolvimento e de suas responsabilidades.

O espaço escolar é o local apropriado para partilhar sentimentos, conhecimentos, saberes e fazeres de todos os envolvidos com as atividades propostas em Educação Ambiental, podendo vir a ser configurado num importante instrumento de questionamento e transformação do atual modelo de desenvolvimento. Porém, para que as mudanças possam vir a se estabelecer, é necessário possibilitar a oportunidade de adquirir consciência crítica e comportamentos sustentáveis. A consciência crítica é variável importante no processo de Educação Ambiental. De acordo com FREIRE (1980, p. 26), "a conscientização implica,

pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica". Segundo o mesmo autor, a conscientização implica no ato ação-reflexão, pois esta constitui o modo de ser ou de transformar o mundo. Assim, através da educação ambiental nas escolas é possível que docentes e alunos reflitam sobre a sua prática.

Partindo dessa compreensão é necessário esclarecer que considero ao exercício do educando, na perspectiva da Educação Ambiental, somam elementos que perpassam intimamente a questão da linguagem visando produzir efeitos sobre a comunidade escolar e não tem como finalidade única a adesão intelectual, mais frequentemente ela visa incitar à ação. É preciso possibilitar à comunidade escolar, conhecimentos e fundamentos metodológicos sobre a EA, para que desta forma os docentes e demais cidadãos interessados possam, com posturas definidas e seguras, trabalhar questões voltadas à ação do homem com o meio de forma menos agressiva e mais sustentável. A escola é o espaço do conhecimento, da busca, da transformação, da informação e também um espaço onde pode ser possível o desenvolvimento de uma consciência mais humana.

Quando um professor prepara seu discurso de modo a que seja eficaz, é necessário considerar as hipóteses que ele tem a respeito de seus educandos, hipóteses estas que ele acredita que eles tem como admitidas, ou seja, quando se pretende convencer alguém levá-lo em conta suas convicções e suas reações.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quem, contra quem. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local?

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. (FREIRE, 1992, p.110).

Para Costa e Ruscheinsky (RUSCHEINSKY, 2002, p.73), todos os indivíduos se

representam a partir e por meio das condições em que se situam, como condição de possibilidade para discursar sobre as mesmas, podendo apresentar-se leitura realista, fictícia ou mítica. Então, faz-se necessário parar e perceber a visão do educando frente às diversas questões do meio ambiente e favorecer-lhe vez e voz na construção conjunta, entre educador e educando, de uma metodologia eficaz e atraente nas aulas das diversas disciplinas.

Nesse sentido o professor não deve pretender apenas ser o condutor de novos conhecimentos, pois não se trata apenas de estimular o aluno a dominar maior número de informações, mas assumir o papel de estimulador, motivador, instrumento, apoio, levando-o a elaborar seu próprio conhecimento e a participar integralmente desse processo.

FREIRE (1996) em sua *Pedagogia da Autonomia* indica algumas contribuições para utilização dos meios necessários para realizar tal comunicação: ele afirma que ensinar exige não só respeito aos saberes do educando, mas relacioná-los com o ensino dos conteúdos. Trata-se quase de desvelar o que fundamenta a argumentação do outro. Ao percebermos a trajetória argumentativa do interlocutor, precisamos explicitá-la e contestá-la, concordando ou não com a mesma. Não se trata também de um choque de opiniões: para ser eficaz como argumento, uma opinião tem que ser fundada, já que uma discussão só consegue sair do confronto de interlocutores no momento em que a deliberação (a própria discussão) em torno de um problema/questão se transforma em argumento, ou seja, num indício ou prova pelo qual se tira uma consequência ou dedução que conduz ao educando aceitar uma conclusão verossímil. O mesmo autor acrescenta:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal desaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Por que, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 30)

Por isso, FREIRE (1996, P. 31) preconiza que ensinar exige criticidade e no conjunto de hipóteses elaboradas pelo orador (professor) para construir seu discurso, comporta tanto o conteúdo das premissas e o modo de servir dessas ligações, sendo necessário se aproxime, tanto quanto possível da realidade do aluno, não negando a importância de apresentar a ele a realidade do outro. Ao contrário, pensa-se que a exposição de uma premissa com base nos conhecimentos que o aluno já tem pode levá-lo, gradativamente, à exposição de visões diferentes do mundo e de sua própria cultura.

O conhecimento prévio do aluno é apontado como um ponto de partida, não como limite de chegada de uma argumentação. Propõe-se que as premissas sejam adaptadas ao nível da experiência linguística dos alunos e do conhecimento que têm do mundo. Numa gradação de dificuldade, elementos linguísticos e culturais são apresentados ao aluno para que unindo seu conhecimento prévio, incorpora outros, ao mesmo tempo em que vai percebendo os significados embutidos no texto. Essa compreensão só é possível se o professor não estiver preocupado simplesmente com o ensino metalinguístico. Com isso, é possível permitir uma abertura para um mundo desconhecido, esse contato não deve ter somente caráter utilitário, mas fazer parte da formação geral do aluno. Não havendo assim uma ruptura, mas uma superação da curiosidade ingênua que se criticiza. Para FREIRE,

Uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. (FREIRE, 1996, p. 32)

O caráter dialógico implica, conscientemente ou não, o estabelecimento dessa compreensão. O orador deve considerar o conteúdo das premissas que irão compor seu discurso, a escolha daquelas que se apresentam como as melhores ou mais adequadas e as formas que utilizará na sua apresentação. Suas escolhas são passíveis de serem utilizadas de diversas formas e a maneira pela qual ele as utiliza também é significativa, portanto, todo

processo argumentativo é seletivo, além de escolhermos seus elementos, escolhemos também a maneira de torná-los presentes, considerado seu caráter de formação. Para LIMA (1999),

o caráter dialógico da educação representa um antídoto contra o autorismo, a imposição, a falta de participação, o formalismo e a apatia comuns em propostas educativas 'burocráticas'. Se considerarmos o diálogo como uma atividade articuladora que propicia a aproximação, o contato, o conhecimento do outro e da realidade – inclusive o auto-diálogo como meio de autoconhecimento – o esclarecimento, a superação de dúvidas e do isolamento, a busca de respostas e de comunicação, em sentido amplo, fica fácil entender porque a educação e a própria vida precisam do diálogo para se desenvolver.

Nesse sentido, a postura do educador perante a diversidade de seus alunos, oferece oportunidades de construção do conhecimento e respeitam o ritmo próprio de cada um, não gerando dependência dos alunos com relação a ele; dando mais espaço para o desenvolvimento de interesses pessoais dos estudantes; ensinando-os a organizar e planejar o próprio aprendizado. Ela será considerada o primeiro patamar para o respeito ao viés ético e democrático da Educação Ambiental. Porém, essa postura não advém somente da prática cotidiana, mas estará interligada a um conhecimento científico que revela o desenvolvimento da criança nos níveis afetivo, cognitivo e social e suas respectivas relações com os processos de aprendizagem de cada um. Tal conhecimento vislumbra um sujeito movido pelo desejo de conhecer, por meio da construção contínua e dinâmica de estruturas mentais, atuando sobre si mesmo e o ambiente social, já que

... quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adaptação. Freire (2003. p. 84) acredita que “a

educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.

Diante disto, se constata a necessidade de refletir sobre o papel do professor na construção de novas competências, para garantir aprendizagens para o enfrentamento de novos tempos, pensando e repensando sempre, procurando a construção de um referencial explicativo que parta da diversidade, do confronto das informações, que resulte no conhecimento que possibilite novas formas de pensar e novas ideias. Freire (2003, p.78), nos diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Assim poderemos conceber uma Educação Ambiental promotora do processo de cidadania em dignas condições, ou seja, capaz de significar e promover o aprender dos alunos. Tendo a clareza de que as especificidades humanas existem com múltiplas faces que devem ser levadas em conta, assim alcançamos um novo horizonte no entendimento do meio ambiente.

Argumentar implica trabalhar com inumeráveis interpretações e vivenciar a luta ora pela supressão, ora pela supremacia de determinadas interpretações, e é nesse espaço que queremos discutir a Educação Ambiental.

3. O CONTEXTO DA PESQUISA

O enfoque desta pesquisa foi dado pela modalidade qualitativa, caracterizada por Bogdan & Biklen (1994, p.47) como aquela onde o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o principal instrumento da investigação, interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

A pesquisa qualitativa busca entender o que está acontecendo através da inserção do pesquisador no ambiente dos sujeitos, considerando que o aprender é um fazer cultural, sempre contextualizado, inserido em um universo simbólico dos sentidos sociais, individuais e coletivos, em que o próprio da ação humana é atribuir sentidos à realidade. Outrossim, educar é mover-se no universo cultural, no qual

o conceito de cultura (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que procuro (...) (GEERTZ, 1989, p.15).

A pesquisa qualitativa considera o pesquisador e a pessoa pesquisada como sujeitos integrantes do processo fenomenológico em estudo, buscando conhecer os fenômenos envolvidos. Há uma preocupação constante com as interações implicativas dos fenômenos sociais. O pesquisador e seu sujeito passam a constituir partes significativas de um mesmo processo integrativo, em que as experiências de ambos são reveladas no estudo.

Para o sujeito as experiências, o referencial histórico e a interpenetração daquilo que se constitui em realidade para o outro são o que permitem compreender o fenômeno em estudo, isto é, a realidade enquanto vivida pelas pessoas. A participação é a tônica maior do processo; é importante conhecer as diferentes formas de participar, de atuar na realidade vivida na tentativa de compreender melhor o ser humano. É necessário compreender os fatos e suas manifestações conflitantes. A participação, aqui, implica

em tomar parte, associar-se pelo pensamento e pelo sentimento a fim de capacitar-se a interpretar os fenômenos. Como informa D'Ambrósio,

a pesquisa qualitativa é muitas vezes chamada etnográfica, ou participante, ou inquisitiva, ou naturalística. Em todas essas nomenclaturas, o essencial é o mesmo: a pesquisa é focalizada no indivíduo, com toda a sua complexidade (D'Ambrósio, 1997, p. 102 e 103).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o pesquisador é a fonte de dados por excelência e a validação dessa pesquisa é baseada no rigor e aprofundamento dos procedimentos metodológicos.

Segundo as orientações de Bogdan & Biklen (1994, p.89), o estudo de caso é indicado para pesquisadores qualitativos principiantes e consiste na observação detalhada de um contexto, ou de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Não há hipóteses e nem esquemas de inquirição a priori estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto, adotamos como métodos de pesquisa a observação participante e a entrevista.

A observação participante é um método que segundo Denzin (apud LÜDKE, 1986) é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção, enquanto a entrevista, conforme explicita BOGDAN & BIKLEN (1994, P. 34), é um processo muito familiar consistindo numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, sendo dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações detalhadas sobre a outra. O entrevistador é quem dá um caráter próprio a entrevista enxergando o sujeito com o óculos de sua experiência pessoal.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

Com os instrumentos de coleta de dados escolhido e para melhor compreender as questões que escolhi como campo de observação uma sala de aula da sétima série do

ensino fundamental, do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, com observações de uma a duas horas diárias, dois dias consecutivos na semana, no ano de 2008, eram registradas em notas de campo que, posteriormente, eram expandidas com comentários e análises pessoais. Também realizei análise de textos e desenhos, assim como entrevistas com a professora e alunos.

3.1 A Escola

Para a abordagem do tema “meio ambiente”, escolhi o Colégio de Aplicação João XXIII, escola pública vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora, localizada próxima ao centro da cidade, uma clientela formada por crianças, adolescentes e adultos distribuídos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, ensino médio, na educação regular e na educação de jovens e adultos.

Escolhi-a, primeiramente, por conhecer a escola, já que tenho duas filhas que estuda na mesma, e em seguida por congregar características semelhantes às demais escolas públicas e finalmente pela abordagem das questões ambientais nas diversas disciplinas. Os anos que a compõem são do 6º ao 9º ano e Ensino Médio no período da manhã, com alguns projetos e módulos à tarde e as do 1º ao 5º ano no período da tarde. O quadro docente conta com 58 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 41 professores substitutos.

Essa escola realiza um estudo sobre meio ambiente, através de um módulo de ensino especializado em Educação Ambiental e Globalização e Impactos Ambientais, sob a responsabilidade de um professor que voluntariamente escolhe o módulo que quer trabalhar, já que a escola além deste, oferece também outros módulos, destinados aos alunos do ensino fundamental, de acordo com suas etapas. São espaços diferenciados de aprendizagem caracterizados por uma abordagem do conhecimento no qual se utiliza metodologias alternativas de ensino, como estudo de casos, filmes, conversas mais informais. Ela oferece, também, como atividades pedagógicas: Jogos do João, Feira do livro, Feira de Ciências, Atividades artísticas e visitas a Usina de compostagem e a Associação do Meio Ambiente de Juiz de Fora (AMA/JF), intensificando as relações sociais de alunos e professores.

A escola observada durante a pesquisa propõe-se a desenvolver uma ação ambiental-educativa capaz de transformar os alunos em cidadãos. Não há, no entanto,

um programa elaborado, já que a escola não possui Projeto Político Pedagógico, segundo o diretor, que já trabalha ali há alguns anos na escola, disse que não tem ou pelo menos ele nunca viu. Segundo o coordenador do ensino fundamental, ele pode não existir formalmente, mas há uma intenção do grupo de professores, intenções que segundo o mesmo visa à educação para o meio ambiente, à socialização, entre outros.

A autorização da direção e do colegiado da escola ocorreu após envio de comunicação feito pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao qual sou vinculado como discente, o diretor colocou à minha disposição documentos para análise da minha pesquisa, dentre eles as atas das reuniões do colegiado, já que não possuem Projeto Político Pedagógico e os planos de cursos das diversas disciplinas estão em construção. Deste modo, optei por uma turma do sétimo ano e a disciplina de Geografia, visto que a professora dessa disciplina tem grande interesse pela questão em estudo o que a fez, inclusive, optar por um módulo de ensino voltado para o estudo do meio ambiente e seu plano de curso contém diversas atividades relacionadas às questões ambientais.

A sala de aula observada localiza-se no segundo pavimento do prédio do ensino fundamental. É perceptível sua total conservação. A sala é ampla e bem iluminada, com cores claras e as janelas dão para a encosta, com visão panorâmica da parte central da cidade. Acredito que essa observação sobre o ambiente físico da escola auxilia na investigação da sua influência no discurso, que denotam a forma como se relacionam com ele, expressando o resultado da interação entre os elementos artificiais e naturais do ambiente, já que trata-se de um ambiente coletivo e dessa forma o agir ético/ecológico deve ser responsabilidade de todos.

Além da leitura e análise do plano de curso para escolha do professor, também foi adotado como método a entrevista semiestruturada para coletar os dados e investigar como os professores concebem e trabalham a Educação Ambiental. Além disso, o caráter semiestrutural da entrevista admite a utilização de roteiros flexíveis, os quais se configuram como peça fundamental para aquisição dos detalhes procurados e a facilidade de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Do total de vinte professores entrevistados, cinco têm mais de vinte anos de experiência no magistério, oito professores têm mais de dez anos de atuação, e, sete até seis anos de experiência. Dentre eles, seis professores com mestrado e dois com doutorado. Inicialmente, os participantes foram informados de que se tratava de uma

pesquisa de pós-graduação em nível de mestrado, que os dados coletados seriam sigilosos e que seus nomes seriam preservados.

As entrevistas foram realizadas em local privado, com duração média de 50 minutos, ocasião em que os depoimentos dos professores foram registrados através de anotação durante a entrevista, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.37). As questões da entrevista seguiram um roteiro flexível, permitindo adaptações e enriquecimento, quando necessário, a fim de se verificar como o professor relata sua concepção e a história da sua prática em educação ambiental, bem como as reflexões que ele faz a respeito do tema em questão.

O conteúdo das entrevistas visavam a identificar categorias, que julgamos importantes para a discussão do tema proposto e objetivavam a reconhecer as concepções de ambiente e educação ambiental do educador, bem como tratava essas questões em sua prática pedagógica. Remetendo-se assim a sua formação profissional, nas experiências concretas de trabalho e da inserção, em seu conteúdo, da Educação Ambiental.

Optei pela entrevista semi-estruturada por me permitir selecionar as temáticas que queria aprofundar e ao mesmo tempo introduzir novas questões, para Triviños (1987, p. 146) esse tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.

Segui um roteiro onde foram abordados os seguintes aspectos:

- Concepção e prática em educação ambiental; a escolha profissional do entrevistado, aspectos relevantes quanto ao conceito que faz de EA, à sua profissão, o labor pedagógico diário que envolva a educação ambiental, a percepção que têm de impacto e problema ambiental, sua opinião sobre a tendência de se pensar a educação ambiental como disciplina e seu conceito de meio ambiente.

De modo geral, as práticas pedagógicas de educação ambiental, relatadas pelos professores, ainda hoje, são semelhantes às aquelas realizadas por seus professores no decorrer de sua formação e variam entre atividades sugeridas pelos livros didáticos, comemoração de datas específicas, visitas a locais de preservação, atividades de coleta de resíduos sólidos, trabalhos com materiais reciclados, desenvolvimento de alguns projetos pontuais no decorrer do ano letivo.

A escolha da professora de nome Ana (nome fictício) se deu pelo fato dela ter revelado uma concepção clara acerca da importância da Educação Ambiental na

contemporaneidade na vida dos seres humanos. Verifiquei que sua concepção de EA é abrangente:

-... “é tentar que o aluno construa dentro dele uma postura ética com outros seres vivos, com o local que ele vive, com o planeta”.

O passo seguinte foi iniciar as observações, onde decidi optar pela forma “participante como observador”. Junker (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.29), afirma que nessa condição o pesquisador não deixa oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende, buscando suas observações, no comportamento do grupo observado.

Utilizei como instrumento da coleta de dados as anotações realizadas nas atividades, texto e desenhos. Não houve participação de outra disciplina. A participação dos alunos que escolhi como sujeitos da minha pesquisa foi constante nos encaminhamentos das atividades. Adotei um comportamento interativo com os alunos, sujeitos da minha pesquisa, possibilitando, assim o surgimento de constantes oportunidades de observação e engajamento dos alunos. Fui unindo os dados empíricos com os teóricos, construindo um processo aberto e dialético.

No primeiro dia de pesquisa a professora Ana trouxe várias fotografias de diversos lugares: praia, campo, cidades, etc; que foram espalhadas no meio do círculo de carteiras organizado previamente. Foi solicitado aos alunos que escolhessem a foto que mais se aproximava do local onde haviam passado o período de férias e, em seguida, que falassem desse local. Destacou-se o número de crianças que escolheram fotos de locais com televisão e/ou computador. Oito dos vinte seis presentes, fizeram essa escolha e justificaram que, nas férias, ora estavam no computador (internet/MSN/Orkut), ora frente a televisão.

Na semana seguinte, a professora continuou a atividade e pediu que esboçassem o local onde gostariam de passar as férias. Novamente a maioria (doze crianças) desenha suas casas com televisão e computador, alguns em anexo (anexo 1, 2 e 3). Ana disse que tal atividade revelaria para ela diversos ambientes. Ao perguntá-la sobre meio ambiente, e ela respondeu:

- “É o lugar onde os seres vivos e não-vivos precisariam viver em harmonia. Seres vivos e não-vivos, porque o meio ambiente não faz parte só os seres vivos, os seres sem vida também estão ali, mas só que um precisando do outro, utilizando do outro de maneira correta, vivendo em harmonia, mas não sei se é só isso não.”

Num outro momento, ela afirmou que:

- “Meio ambiente é o meio no qual você vive, onde estão os seres vivos interagindo. É a interação que tem entre todos os seres vivos com os não-vivos.

Durante as observações escolhi, juntamente com a professora, os alunos que decidi acompanhar, utilizando como critérios o sócio-econômico (classes sociais diferentes) e de suas relações com as questões ambientais.

Todos os alunos participaram das atividades, alguns com poucas inferências, outros com mais, porém com ideias dispersas. Pude observar que cinco alunos expõem seus pensamentos de forma inventiva e criativa, num exercício dialógico com argumentos bem conduzidos e em suas concepções de meio ambiente (discurso oral, escrito e desenhos) me dão indícios de haver uma visão, ainda que embrionária, pois além da visão naturalista, destacaram aspectos políticos, sociais e econômicos, extrapolando os conceitos do livro e ou outro material didático.

Daí a importância de conhecer os emissores, no caso, os alunos, não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. De fato é preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade.

As argumentações apresentadas tanto pelos alunos quanto pela professora serviram para identificar suas concepções de meio ambiente, para verificar como constroem seus argumentos, mas, ainda, insuficientes para conclusões mais complexas.

A experiência inicial desta pesquisa, sobretudo no decorrer das etapas de coleta e análise dos dados, por meio das entrevistas e das observações realizadas na escola, foi um período importante para minha investigação.

3.2 A Sala de Aula

Nas observações de sala de aula percebi que a maneira que a professora desenvolve o tema EA, apresenta um conjunto de justificativas, explícitas ou não, que dizem respeito ao que se crê ser o problema ambiental e a como proceder para resolvê-lo.

No caso, a ação visa uma mudança no comportamento dos alunos. Procurei, então, explicações que serviriam de fundamentos aos objetivos da ação da educadora. Quem são seus alunos? A partir de que crenças eles falam e agem? Que problemas ambientais eles realmente enfrentavam? Em que eles poderiam contribuir para resolução desses problemas? Quais os problemas que os educadores poderiam contribuir para resolução? Por que é preciso resolvê-los?

Procurei então o perfil do aluno que tenha servido como justificativa para ação pretendida pela professora, relacionando hipóteses que dizem respeito à personalidade, à conduta, às competências, às crenças, enfim ao que se crê ser o aluno passível de mudança de comportamento e esse critério também serviu para a escolha daqueles com os quais convivi mais da vida escolar no período de pesquisa.

A educadora em questão repetiu várias vezes que seu discurso não coincide com o da instituição para a qual trabalhava, nem com de alguns colegas, nem totalmente com o livro didático e às vezes oposição ao dos alunos. Nosso ponto de partida foi entender as divergências entre estes discursos, principalmente entre a educadora e seus alunos.

Relacionamos o que a professora chama de “não coincidência de discursos”, “oposição de discursos” com a relação dialógica que envolve o campo da Educação Ambiental, que em seu rápido crescimento e desenvolvimento desencadeou uma multiplicidade de ações, discursos, significados, valores, conforme as características e especificidades dos grupos sociais, onde acreditamos seja o contexto para o entendimento da palavra.

Na expressão de Sauvé (2005, p. 17),

Quando se aborda o campo da educa o ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupa o comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educa o para melhoria da rela o com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associa es, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a a o educativa neste campo. Cada um predica sua própria visão e viu-se, inclusive, formarem-se ‘igrejinhas’ pedagógicas que propõem a maneira ‘correta’ de educar, ‘o melhor’ programa, o método ‘adequado’.

A pluralidade de modos de conceber e praticar a Educa o Ambiental traz dificuldades para a comunica o das pessoas na medida em que produz confusões conceituais. Faz-se necessário determinar alguns pressupostos: as práticas sociais

cotidianas têm uma dimensão ecológica presente na relação cognitiva das pessoas com o mundo, por isso a importância do ensino sobre meio ambiente na escola.

Ao perguntar a Professora pesquisada por sua formação em EA e quais os seus referenciais teóricos no assunto ela responde que não tem formação específica e utiliza basicamente, diversos textos de livros didáticos diferentes. Ao analisar esses textos, vimos que os mesmos compreendem uma série de enunciações que se estabilizaram ao longo do tempo na escola e nos seus sujeitos (professor e aluno), compreendemos, ainda, que essa estabilidade é precária e em constante transformação.

Por exemplo, o enunciado “ecossistema é o conjunto de seres vivos e seres brutos em uma determinada área” circula nas aulas de ciências do Ensino Fundamental, nas mais diferentes formas, como encontra-se ilustrado nos textos destacados a seguir, fornecidos pela professora:

“Os diferentes seres vivos que vivem juntos em uma determinada área constituem uma comunidade ecológica. A comunidade da mata, por exemplo, é constituída de todas as plantas, animais e decompositores ali encontrados. Essa comunidade interage com os fatores do ambiente, como o solo, a água, umidade e temperatura, constituindo um ecossistema” (CARO, 2006, 6ª série).

“O conjunto formado pelos seres vivos e pelo ambiente físico, e todas as relações entre esses componentes, é o ecossistema” (GEWANDSZNAJDER, 2007, 6ª série).

“Ecossistema é o conjunto do ambiente abiótico, dos seres vivos (ambiente biótico) de todos os fatores físicos e químicos que interagem em determinado lugar” (LOPES; MACHADO, 1996, 7ª série).

Noto também que a abordagem sobre meio ambiente nos textos apresenta-se dialógica, pois há a intenção de incorporar o aluno ao texto de modo que ali ele se reconheça e encontre parâmetros que o motive a continuar a interlocução. Esses parâmetros levam em consideração a vivência do aluno, o uso de frases na primeira pessoa ou quando dirige-se diretamente ao mesmo, conforme os exemplos que se seguem:

“Imagine que num jornal você encontre a seguinte manchete: Gatinho nasceu de uma coelha. Você ia ficar muito espantado, não é? Afinal, todos sabem que coelhos nascem de coelhos, gatos nascem de gatos, um pé de feijão origina outra pé de feijão... Tudo muito natural. Mas pense bem: não é incrível que um organismo gere sempre outro muito parecido consigo mesmo? Você não acha que esse fato merece uma explicação?” (GEWANDSZNAJDER, 2007, 6ª série).

“Que tal fazer uma pesquisa em livros ou na internet sobre as principais substâncias que poluem o ar, seus efeitos na saúde e as medidas de combate a essa poluição? Você pode pesquisar também como está o ar em sua cidade” (GEWANDSZNAJDER, 2007, 7ª série).

“Você já observou que os seres vivos no ambiente se relacionam de tal modo que parece se encaixar como peças de um quebra-cabeça?” (CARO, 2006, 6ª série).

A professora esclarece ainda que ela problematiza a linguagem no contexto escolar fazendo com que se abra a possibilidade de reflexão e entendimento do papel constitutivo da linguagem em EA, mais especificamente no livro didático. Por isso, procura estar atenta não apenas para as vozes que encontram-se representadas nos livros didáticos mas também para aquelas que devemos vir a contemplar em nossas aulas para que ela assumam uma perspectiva dialógica.

Perguntada como se dá essa amplitude de problematização, a professora diz que faz pesquisas em jornais, revistas e outros livros que considera científicos sobre EA, para que possa dar uma visão mais crítica do texto do livro didático, sendo que tais materiais não considera como utilizados em sua sala de aula, já que não os apresenta aos seus alunos.

Se por um lado a professora possui algumas fontes de informações sobre EA, por outro lado, os alunos trazem uma riqueza de conhecimentos sobre seu mundo e seu funcionamento, oriundas das suas relações direta e cotidiana com o meio em que vivem, portanto dependem em grande parte dessa relação intersubjetiva, no contexto escolar e de uma mediação semiótica, surge a necessidade de conhecer seus alunos.

Enquanto pesquisador, também era necessário conhecer melhor os sujeitos da minha pesquisa e para isso, fui analisando o material produzido por eles, formulando algumas categorias, fruto da minha interpretação deste material e das contribuições de Sauv e, Lima e Loureiro, descritas no capítulo anterior para mapear o nível de elabora o conceitual dos educandos.

Essas categorias, que foram sendo construídas e aperfeiçoadas no processo da pesquisa, mostram posturas e valores em rela o   compreensão de natureza. São, portanto, históricas e representam o horizonte sócio-cultural de grupos sociais determinados e estabelecidos no poder em situa es historicamente definidas.

A elabora o dessas categorias resulta da síntese dos conteúdos de entrevistas semi-estruturada e observa es na escola, dentro e fora da sala de aula, para investigar quais as concep es as crianças apresentam sobre a questão ambiental, utilizando-me

também de algumas histórias representadas em desenhos (em anexo) e textos trabalhados no Módulo Globalização e Impactos Ambientais.

A partir dessas considerações, categorizei as concepções apresentadas pelas crianças da seguinte forma:

1. Concepções acerca dos problemas ambientais;

Dentre os problemas ambientais apresentados pelos alunos todos consideraram aqueles no entorno de sua casa e constata-se que a situação social dos alunos interfere em sua concepção acerca dos problemas ambientais e percebe-se que a educação desempenha importante papel na formação de uma nova postura ambiental.

As falas das crianças Gabriel, morador da periferia, bairro da zona norte da cidade e de Clarissa, moradora do Centro, denotam a importância de considerar as questões culturais e a realidade do aluno no tratamento dos problemas ambientais como sendo fundamental para superar os conflitos entre as ideias adquiridas e/ou construídas pelos alunos na escola com as concepções advindas de sua formação social. Isso representa uma das dificuldades que os professores encontram ao praticar a educação ambiental: privilegiar uma prática educacional que possibilite criar espaços e momentos de reflexão sobre a realidade em que vivem, construindo uma nova leitura acerca dos contextos vivenciados.

Para Gabriel o maior problema ambiental que se tem hoje é a questão da contaminação dos rios por esgotos não tratados e do lixo. Argumenta ele: “– na frente da minha casa tem um rio, ele é todo poluído. Tem um cheiro de esgoto porque as pessoas jogam o esgoto direto nele. Ainda bem que é proibido jogar lixo, senão ia entupir e encher todas as casas ali perto, já pensou. Na rua pode jogar (lixo) tem uma lixaiada doida, a gente vê o lixeiro passar, mas quando é mais tarde tá cheio de lixo de novo. Tem pouco catador de papel, também carrega aquele carrinho pesado e ganha uma miséria.”

Para Clarissa, moradora do Centro da cidade, o problema é também a questão do lixo e dos engarrafamentos de automóveis. Diz ela:

“– Na minha rua (Av. Getúlio Vargas, centro de Juiz de Fora) tem muito ônibus, muita gente e muito lixo. [...] dá uma tristeza, [...] não sei o que é pior. Podia fazer uma campanha de reciclar mais o lixo, o papel, as garrafas sabe. Eu moro em apartamento e não posso nem descer sozinha pra nada. Minha mãe fica com medo de sequestro, doença, sabe. Um monte de coisas ruins.”

Conversando com a professora sobre a questão do lixo ela me relata uma atividade que desenvolveu com os alunos:

– “Nós já visitamos o lixão do Salvaterra, as crianças conversaram até com as pessoas que moram mesmo lá, no lixão, famílias sabe. Pessoas sujas mesmo. Acho que não tem nem chuveiro, a higiene é zero. Naquela época tava um problema com os moradores ali perto, eu não sei o que é direito, mas queriam tirar o lixão dali e a gente estava estudando sobre o lixo no módulo. Foi muito interessante para as crianças”.

Percebo que, ao falar da questão do lixo, os alunos citam os processos de coleta seletiva e reciclagem como a melhor solução para amenizar o problema. Dessa forma, deixam de refletir sobre questões como a educação do consumo/desperdício e da reutilização dos produtos.

2. Concepções de meio ambiente:

O outro critério foi determinado pela expressão escrita e falada dos alunos durante as atividades de sala de aula, em relação ao pensamento deles sobre meio ambiente.

Gustavo, disse que meio ambiente é qualquer lugar do planeta, qualquer cantinho, desde que tenha árvores, rios, animais, etc.

O aluno Gabriel (nome fictício), de 12 anos, morador da periferia juizforana, expõe a ideia de meio ambiente como fonte de recursos naturais:

_ “Meio ambiente é onde nós buscamos os recursos para mantermos a nossa vida, recursos minerais, recursos animais, nossa alimentação, tudo vem do meio ambiente. Então a nossa vida depende dele.”

Outra moradora de um bairro periférico, Cecília, com 13 anos, demonstra também uma preocupação com os recursos naturais voltada para a preservação do mesmo:

_ “Meio Ambiente é o ar que a gente respira, se está poluído, se o ambiente está poluído vai haver uma consequência na população.”

Já Clarissa, com 12 anos, moradora do centro de Juiz de Fora não soube explicitar claramente sua ideia sobre meio ambiente:

_ “Eu acho que o meio ambiente é tudo, não só a natureza. Meio ambiente é onde a gente está.”

Por fim, o aluno Daniel acredita que o meio ambiente seja o local onde está que naquele momento, era a sala de aula:

_ “Olha aonde eu estou! Aqui é o meio ambiente. Se eu estivesse lá fora, o meio ambiente é o pátio; se eu tivesse em casa, era minha casa, entendeu?”

3. Concepções de Educação Ambiental

1. Conservadora/Naturalista/Aspectos religiosos – A valorização dos aspectos biológicos. A natureza como presente de Deus, dentro desta concepção está embutida uma visão dualística (homem x natureza) e nessa perspectiva o homem afasta-se mais da natureza, sentido-se dono. Destaca-se no discurso e desenho dos alunos com sol, borboletas, pássaros, montanhas e etc...Colocamos alguns desenhos em anexo e destacamos alguns trechos de uma atividade escrita:

- “...as coisas bonitas, as aves, os rios, os lagos, as flores, tudo existe porque Deus queria dar coisas boas pra gente”. (Clarissa)

- “...é muito bom nossos olhos ver coisas boas: os pássaros, as borboletas de várias cores, as flores, tudo é nosso, mas não podemos prejudicar”.(Gustavo)

2. Conservacionista/recursista/humanista: Denota uma maneira dicotomizada de ver o meio ambiente, onde há um espaço natural e outro humano. E esse espaço natural é visto também como fonte de recursos.

- “...a natureza é muito bonita com todas as suas coisas, árvores, animais e quando a gente precisa, a gente vai lá e pega. Só não pode pegar demais senão o que existe lá acaba”. (Gabriel)

- “as matas dão muitas coisas pra gente: o ar, a madeira, as flores...tudo é muito bonito e a se a gente cuidar vai dar pra outras gerações”. (Cecília)

3 – Biorregionalista: Valoriza muito o local onde está e por vezes dicotomiza, considerando o meio rural ou o meio com predominância de paisagem natural como meio ambiente e o meio urbano não.

- “Eu cuido do meio ambiente, mas quando vou pro sítio do meu avô. Aqui onde eu moro não tem. Eu moro em apartamento”. (Daniel).

4 – Emancipatória/Crítica

As correntes acima se destacaram mais nas diversas atividades dos alunos da turma que acompanhei, porém dos cinco alunos citados acima além dessa tendência conservadora, aparece também a emancipatória conforme destacamos abaixo de textos de meus sujeitos de pesquisa:

- “...todos nós somos responsáveis, todos temos que mudar, os políticos, os professores, os estudantes...todos tem que conversar” (Gabriel)

- “...se a gente não parar de comprar demais, como vamos cuidar do planeta. As fábricas vão produzir mais e poluir mais e junta mais lixo” (Cecília)
- “...se a gente não controlar como vai usar os recursos naturais, eles vão acabar, por isso a prefeitura tem que incentivar a reciclagem e a gente precisa saber comprar as coisas, pra não ficar comprando coisas descartáveis.” (Daniel)
- “...eu fui e ajudei plantar árvores no dia da árvore, mas não adianta nada plantar e não reaproveitar as folhas que sobram do caderno no fim do ano ou quebrar as carteiras e precisar de mais madeira...” (Gustavo)
- “...eu fui a praia lá em Niterói, na praia do Ingá, tinha muito lixo, até tinham dois cachorros mortos. Fiquei pensando em quem jogou cada lixo no mar. Será que a pessoa não pensou que atingir, a outras pessoas, a outros seres que vivem no mar. Eu nem consegui entrar naquela praia.” (Clarissa)

Em suma, a prática em educação ambiental assume uma rica variação de experiências entre os alunos entrevistados e até para um mesmo entrevistado. Tal fato evidencia a abrangência com que deve ser tratada a questão ambiental no contexto escolar, aproveitando-se de diferentes oportunidades para discutir e construir conhecimentos significativos para o bem comum da vida no planeta Terra.

Essa visão denominada histórico-cultural, a qual considera esse processo como construção de conhecimentos pelo aluno, tem permitido formular uma grande questão para a Educação Ambiental: o aluno e o professor são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

Em todas essas concepções, importa, então, trabalhar com conteúdos escolares que, tornando-se mediação simbólica dos objetos reais, interfiram na atividade do aluno enquanto sujeito de conhecimento. Essa atividade, por sua vez, é impulsionada pela busca de atribuir significados aos conteúdos que lhe são apresentados.

Nesse processo de formação do aluno, o papel do professor é de mediador facilitando seu trabalho, promovendo a inter-relação entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento.

De acordo com essa concepção, os professores, ao abordarem conteúdos relativos à Educação Ambiental, devem ter em mente que esse estudo se constituiu na história da formação escolar congregando basicamente conhecimentos de uma área científica que pretende ser uma perspectiva de análise da realidade. Para tanto, essa área tem

constituído um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso, incorporando de forma decisiva, as contribuições das ciências humanas.

Para que o aluno aprenda, não no sentido de assimilar as informações, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva ambientalista, é preciso que ele trabalhe com a linguagem peculiar do tema.

A aprendizagem requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E, sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados sobre meio ambiente, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica.

Em relação à EA, supõe-se a ideia de que encaminhar o ensino sob essa orientação requer um olhar atento para o cotidiano dos alunos. É no paralelo do aprendizado cotidiano, com a dimensão do aprendizado científico, que pressupõe a formação de certos conceitos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido.

Diante dessa concepção, dos rizomas, das redes, a escola entra como uma instituição dinâmica com capacidade de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida. Então, a educação insere-se na própria teia da vida. Vida no sentido da dinamicidade, de movimento e de situação de aprendizagem. Assim, o/a professor/a precisa saber estabelecer o nexos entre as culturas, as linguagens dos alunos e lidar com o multiculturalismo e os multicontextos e fazer mediações cognitivas durante as situações de aprendizagens criadas. (TRISTÃO, 2002, p. 173).

Ressaltamos a relevância da questão da formação de conceitos ambientais e o processo de ensino-aprendizagem na concepção histórico-cultural numa concepção de apropriação cultural.

Na verdade são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas, e o professor é um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem “científica”, ao propiciar a negociação/apropriação de significados.

Acredito que o espaço escolar seja apropriado para o desenvolvimento e práticas de Educação Ambiental, uma vez que nele há criticidade, problematização, cidadania, envolvimento social, responsabilidade docente e discente.

4. O DISCURSO DOS ALUNOS E DA EDUCADORA

As bases teórico-metodológicas de nossas pesquisas encontram-se no materialismo histórico dialético formulado por Karl Marx e Friedrich Engels, mais precisamente na Pedagogia Crítica, compreendida como síntese das propostas pedagógicas que partindo da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como adaptadora social, propõe a educação transformadora. Na tendência crítica estão abrigadas propostas que orientam ações educativas que contribuam para a formação crítica estão abrigadas propostas que orientam ações educativas que contribuam para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos para a discussão, compreensão e ação transformadora das relações sociais de dominação. A ênfase na crítica da organização da sociedade desigual e no papel crítico e transformador da educação indica a teoria marxista como fundamento da pedagogia crítica.

Podemos dizer que a pedagogia crítica no Brasil pode ser compreendida pela análise de pelo menos dois importantes autores: Paulo Freire e Dermeval Saviani. Adotamos aqui a concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire, preocupada fundamentalmente com a conscientização do sujeito sobre sua condição social, sobre sua própria vida no que diz respeito à organização da sociedade capitalista, constituindo-se numa alternativa política à educação tradicional, tendo como principal objetivo a ação política para a transformação social.

Dessa forma, uma pedagogia crítica da educação ambiental fundamentada no pensamento de Paulo Freire dá ênfase no conhecimento das relações sociais de dominação que se realiza na sociedade desigual para, através do processo educativo dialógico, conscientizar os sujeitos para transformar estas relações de dominação.

O que me parece importante destacar, neste momento, é que essa pesquisa busca, pelo uso da análise do discurso, discutir os elementos (teorias) inseridos no diálogo entre educadora e educandos. Nossos estudos não pretendem revelar a verdade dessas teorias, como que a título de exprimir um julgamento acerca de sua maior ou menor correção; o que está em causa, para nós, é a efetividade do discurso em dada

circunstância; é compreender as estratégias argumentativas que um determinado texto põe em cena para se relacionar no contexto escolar.

Por meio dessa análise pretendo construir, a partir do pensamento dialógico de Freire uma grelha de análise que permita identificar os argumentos e compreender a sua articulação tentando medir a sua eficácia persuasiva, assim procuramos trazer à luz os argumentos pelos quais se constitui o texto escolar em Educação Ambiental, na sala de aula, buscando em sua dialética, as disposições dos alunos, as quais se localizam no contexto social, cultural, científico ou outro, que os envolvem, como envolve também o orador (professor).

Esse capítulo apresenta, a análise dos diálogos entre educadora e alunos e entre eles mesmos no momento da ação pedagógica. A ação da educadora realiza-se nos diálogos. A fala da educadora quando se dirige aos alunos é uma ação pedagógica. Houve dois aspectos a considerar e foram utilizados dois procedimentos diferentes para cada caso: a fala dos sujeitos, denunciadora dos seus objetivos. Nesse caso, o interesse foi oferecer o leque mais rico possível de interpretações plausíveis dos discursos apresentados e a fala dos sujeitos enquanto ação. Nesse caso, o que interessou foi o poder persuasivo dos argumentos escolhido pela educadora e pelos alunos para alcançar seus objetivos.

Para entender o discurso, perceber o processo dialógico e compreender a EA como discurso, objetivos encontrados na introdução deste trabalho, pretende-se avaliar as estratégias argumentativas usadas pela educadora no momento da ação e a fala dos meninos tomada como réplica à argumentação dos educadores. Interessou, sobretudo, verificar de que maneira se desenvolveu o discurso, destacando o desenvolvimento ou não da dialogia.

O material de análise serviu para elucidar aspectos relacionados ao contexto da fala dos educadores enquanto ação. Foram selecionados os diálogos nos quais a educadora insistiu em dialogar sobre um tema determinado. Os temas foram escolhidos em função dos objetivos da ação da educadora, segundo o discurso institucionalizado e sobre os quais houve maior número de réplicas.

Duas questões centrais para a ação da educadora e de outros educadores que conversei na escola, me chamaram a atenção em relação à Educação Ambiental: existe quase consenso em torno da proposta que concebe a transformação dos alunos como objetivo da ação dos educadores. Todos querem que os meninos tornem-se ambientalmente corretos, seres conscientes de suas ações (termos recorrentes em suas

falas, mas com concepções diversas e confusas) e ainda os meios para alcançar esse fim, ou ainda, a característica de ser ao mesmo tempo meio e fim da ação, concentram as grandes diferenças entre os discursos.

Veremos que, por um lado, é o aspecto disciplinar que parece unir as propostas de educadores e instituições. Os educadores dão muita ênfase ao “saber comportar-se” e ao conscientizar-se” no mundo. Esse comportamento e essa conscientização põe uma disciplinarização do corpo: o corpo que deve ser acostumado a ocupar um espaço determinado, dentro de horários determinados, com movimentos e ações determinados. Considera-se o comportamento uma totalidade capaz de expressar as motivações dos indivíduos e acreditar que é possível submeter a vontade deles e produzir transformações.

Assim a princípio, se estabelece uma Educação Ambiental conservadora, pois conservam modelos já estabelecidos em todas as suas faces e comportamentalista, reforçando comportamentos ambientalmente corretos e rechaçando os que não são, e, até mesmo punindo-os, distanciando-se dos objetivos dos ideais emancipatórios. Para Loureiro,

A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada, teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida. (LOUREIRO, 2004, p.29).

Assim, o educador lida, a todo o momento, com a transgressão dessa disciplina, que no caso dos educandos, é mais frequente e de todas as formas possíveis: a transgressão é quase uma necessidade em alguns momentos de suas vidas. Usam seu corpo com uma mobilidade desconhecida tanto dos educadores quanto de qualquer pessoa que não a viva. A questão ambiental na escola coloca em evidência duas visões de liberdade: uma liberdade efetivamente vivida pelos alunos como parte do ambiente e outra que deve ser construída e que está relacionada à reflexão, a um aumento de opções e à responsabilidade. Nesse sentido, a liberdade vivida pelos alunos parece em alguns momentos, ela mesma, uma transgressão à disciplina, uma transgressão a uma concepção determinada. Foram, portanto, selecionados os momentos dos diálogos em que a educadora argumenta sobre estas duas questões, a transformação e a disciplina

e/ou sua transgressão, em que os meninos apresentaram um conjunto de réplicas expressivas aos argumentos da mesma.

Os textos para análise, uma vez selecionados, foram reduzidos a fórmulas mais simples, esse processo de redução, destaca alguns significados oferecidos pelo processo dialógico, além de eliminar as redundâncias, a redução, portanto é uma opção de interpretação. A redução já é um ponto de vista. Após a redução, identificados os tipos de argumentos utilizados pelo educador ou pelos alunos e, a seguir avaliamos o poder persuasivo de sua fala.

Nesta pesquisa o texto é considerado como qualquer produto escrito ou falado, pois o diálogo (fala) a ser analisado é transcrito e partilha das mesmas condições que um texto escrito. Sobre o conceito de discurso na presente pesquisa é tratado e analisado sob uma ótica multidimensional, ou seja, o discurso é, ao mesmo tempo, um texto (falado ou escrito), uma prática discursiva e uma prática social.

Apresentamos cada tema através de enunciados simples que o resumissem. È claro que não se pode avaliar uma resposta sem conhecer quem a responde. Mas, para compreender uma enunciação, não é suficiente avaliar o contexto que discurso tem lugar e do qual faz parte. Tem-se ainda que compreender a função do enunciado no próprio discurso. Portanto, procurei compreender que os objetivos da ação pedagógica determinaram as escolhas do educador. Como é que a questão principal para ele determinou a escolha de outras relacionadas por meio das quais a questão principal deveria ser efetivada.

4.1 O contexto: alunos/locutores

Os diálogos entre educador e alunos ocorreram em duas situações distintas: na sala de aula e no desenvolvimento do projeto módulo Globalização e impactos ambientais, examinados em sua forma escrita e ou oral. Sempre os assuntos que seriam discutidos eram trazidos pelo educador e, às vezes, complementado pelos alunos. Destaco que os encontros no módulo de aprendizagem tendiam a ser mais “soltos” e a participação dos alunos era maior e a sala utilizada era um auditório, na sala de aula propriamente dita o ambiente era sempre muito formal, como se tudo seguisse regras rígidas que não poderiam ser contrariadas, seguindo um padrão tradicional de educação.

A análise do contexto serve para compreender as análises que fizemos e distinguir uma relação na qual as regras impõem um autoritarismo, um “respeito” quase difícil de qualquer manifestação, senão a do educador, já os módulos, apesar de serem realizados no mesmo espaço físico, na escola, caracterizavam-se por uma maior participação dos alunos, no qual a educadora dava liberdade para as opiniões, sem lugares definidos com a possibilidade, inclusive de assentarem no chão acarpetado e mesmo colhia opiniões para a organização dos conteúdos a serem trabalhados nos próximos encontros.

O encontro da sala de aula dava-se três vezes por semana, de manhã, nos horários normais de aula, os alunos chegavam preocupados com a hora, os trabalhos e deveres que deveriam ser apresentados aos diversos professores das diversas disciplinas. Percebi que a educadora tinha dificuldade em estabelecer um diálogo com os alunos, apesar de a mesma ser conhecida de alguns deles, do ano anterior, em parte pela situação da proximidade do término de seu contrato trabalhista, limitando seus ideais e por outra a necessidade de cumprir o programa.

O módulo acontecia uma vez por semana no contra-turno das aulas normais, cheios de suas histórias e observações que foram feitos em sua casa, em seu bairro, ao longo de seu caminho até a escola, do que leram durante a semana, viram e ouviram pela mídia. Geralmente, a educadora promovia um debate para o qual solicitava a atenção de todos. Esse debate sofria todo tipo de interferências de diversos assuntos: namoro, relações familiares, drogas, enfim havia uma conversão de causas e consequências dos problemas ambientais trazidos e sua relação com as diversas vicissitudes do ser humano. Esse desvio, no entanto, não interferia na qualidade da discussão e na fuga do tema que ao final era discutido em todas as suas dimensões. Era grande o interesse dos meninos em participar e fazer chegar suas opiniões aos outros.

Os temas debatidos no módulo versavam, em sua maioria, sobre problemas decorrentes da vida em comum, da sociedade, da cidade, da escola, enfocando sempre a questão ambiental. A educadora mostrava certa cumplicidade com os meninos, que para o módulo eram em menor número do que a sala de aula, aproximadamente a metade do número de alunos da sala de aula. Entendi que essa cumplicidade resultava da mesma sentir-se à vontade para debater e por conhecer intimamente os problemas levantados e isso acontecia também com os educandos.

4.2 Os educandos em ação

Selecionamos cinco temas pra discutir as questões da dialogia e sua relação com a Educação Ambiental nos textos entre os sujeitos de pesquisa escolhidos, (educadora e alunos), nas duas formas distintas que aconteceram a comunicação entre os mesmos: formalmente em sala de aula e informalmente no módulo. Entendemos ser importante verificar como os temas se desenvolveram em cada uma das etapas e confrontar os resultados de cada uma entre si. Escolhemos dois temas sobre os quais a educadora e alunos argumentaram no módulo de ensino. Outros três temas foram escolhidos dentre os diálogos estabelecidos em sala de aula. Um mesmo tema foi, às vezes, desenvolvido pelo educador em mais de um encontro. Embora não façamos a análise de todos os procedimentos argumentativos utilizados por educador e alunos sobre um mesmo tema, utilizamos todos os trechos como indícios para fundamentar as interpretações a que chegamos. Esse procedimento enriqueceu a análise dos temas escolhidos. Apresentamos separadamente a análise dos temas de acordo com a apresentação dos mesmos para discussão. Segue-se um esquema da apresentação dos temas:

Do módulo de ensino

Tema 1 – GLOBALIZAÇÃO

Tema 2 – IMPACTOS AMBIENTAIS

Da sala de aula

Tema 3 – O CAPITALISMO E A SOCIEDADE DE CONSUMO

Tema 4 – O LIXO

Tema 5 – RELAÇÃO HOMEM/NATUREZA

Do módulo de ensino

TEMA 1 – Globalização.

A globalização foi um tema desenvolvido em vários encontros. Houve um grande debate inicial sobre a definição do que era a globalização e de diversos sentidos foram trabalhados nesses conceitos.

Destacamos dois momentos: a educadora traz uma definição do que é globalização, destaca a questão do comércio e dos diversos tipos de relações entre as

peessoas, facilitados pela tecnologia, ressaltando que os segmentos mais afluentes são aqueles inseridos na economia globalizada.

A aluna Clarissa pergunta à professora se a Globalização é uma coisa boa ou ruim. A professora retorna a pergunta à aluna e ela responde que acha ruim, porque todos passam a ter a mesma opinião e que, às vezes, uma coisa é boa para uns e ruim para outras, mas com a globalização passa ser a opinião da maioria e é difícil ir contra.

A professora adverte que por outro lado muitas informações, sem a globalização, não chegaria a tantas pessoas.

O aluno Gustavo interfere dizendo que também as pessoas, por conta de tantas informações podem ficar pensando no mundo e esquecer os problemas delas e do local onde elas vivem.

Cecília contra-argumenta dizendo que conhecendo os problemas de outros lugares podemos ter ideias para resolver os nossos.

Daniel interfere dizendo que há informações falsas, que sua mãe havia comprado produtos que lhe fizeram mal, não era o que dizia na propaganda do site da internet.

A professora diz que pelo menos as pessoas podem comprar muitos produtos (verdadeiros) mais barato.

Daniel responde: “mas com isso pode prejudicar quem vende na cidade e pergunta: e se vender mais, não precisa de mais matéria-prima, não vai prejudicar o meio ambiente?”.

Todos concordam e a discussão então é encerrada pela professora.

Dos textos acima apresentados podemos destacar que o escutar (postura da professora) consistiu em dialogar, ou seja, abrir-se à fala do outro, percebendo suas urgências, colocando o saber no seu papel emancipatório. Na percepção de Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. (FREIRE, 1996, p.120)

O diálogo é uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Deste modo, o diálogo, mais do que um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas (o saber), torna-se um encontro que se realiza na práxis (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva à ação transformadora é puro verbalismo.

Quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas, e conseqüentemente quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Esta relação dialógica é cada vez mais incorporada na medida em que os educandos se fazem sujeitos do processo de conhecimento da realidade vivida.

Para pôr em prática o diálogo, isto é, a concepção “problematizadora” de educação, precisamos reafirmar que o educando não é uma pessoa “perdida”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber. Por isso, o diálogo consiste no respeito aos educandos enquanto expressões de uma prática social e devem ser reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

Num outro momento a professora pede um texto dos quais escolhi um que coloquei em anexo 4. Foi escrito pelo aluno Gustavo, em Abril de 2009, pedido como tarefa pela educadora em face das discussões sobre o processo de consolidação da globalização e que eu particularmente acredito sintetizar bem as ideias discutidas no módulo de ensino.

O texto está fundamentado por três afirmações que julgamos essenciais para a análise do mesmo.

- 1º. - A globalização diminuiu a distância entre as pessoas no mundo;
- 2º.- A globalização facilita a discussão mundial dos problemas ambientais;
- 3º.- A globalização é a causa de alguns problemas ambientais;

Observo que através dessas premissas o educando fundamenta seu texto e faz uma reflexão de um contexto concreto, de suas experiências com a sua realidade. Prosseguindo na leitura do texto identifiquei que analisa e reflete criticamente sobre essa realidade, demonstrando um caráter transformador.

O ponto de partida da tomada de consciência está no próprio educando quando Gustavo inicia seu processo de escrita fazendo uma pergunta “Será que todo mundo sabe o que é globalização?” Ele logo responde: no Brasil, muitas pessoas não sabem o

que é o processo de globalização; ignoram completamente o assunto, mas de alguma forma são afetados por ele.

A tomada de consciência da realidade como possibilidade significa a apropriação de um olhar diferenciado, isto é, uma reflexão crítica da existência dos educandos sobre o mundo vivido, com a perspectiva de transformá-lo.

Como não há educandos sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações educando-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre no educando no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram, por isso a seguir, Gustavo argumenta que “a globalização ficou conhecida por ser uma coisa boa e não por trazer algum dano ao planeta” e ou as pessoas. O uso da conjunção *e* mais o advérbio de negação não, equivale a uma referência especial, significando que há outros significados/sentidos da globalização que não são discutidos na mídia ou quaisquer outros lugares, a observação das conjunções como afirma FREIRE (1996, p.48), a compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido [...] ideológicas e ou gramatical.

Ao mesmo tempo, que verificamos essa função da conjunção *e* do advérbio, também verificamos aqui uma das ideias de Freire (1992); o diálogo não ignora os fatores psicológicos, sociais e ideológicos, fatores esses que existem também na visão multifacetada da educação ambiental, exemplificado quando Gustavo diz que muitas pessoas atravessam grandes problemas que podem estar ligados a esse processo de globalização, ele cita inclusive o problema do lixo e enchentes que tem um fator de intercessão. A sociedade está aflita (vida acelerada) por causa da má circulação das riquezas (dinheiro) que afetam a economia do cidadão.

Gustavo descreve as intempéries da globalização, utilizando um vocabulário simples que faz com que a mesma também seja analisada por um lado negativo. Ao utilizar a expressão, “muitos problemas são destruidores até de populações, a aceleração da vida das pessoas por causa do dinheiro, deixando muita gente triste, nervosas e apavoradas com tudo” e também nos leva a perceber uma outra ideia de Freire (1992, p. 118): É que na relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito, assim pressupõe o contexto de um espaço onde estão os leitores (onde está o outro), a quem é possível e vale a pena conquistar: a professora, os seus colegas de turma, outros leitores? Ao referir-se ao

descontrole da vida por causa do dinheiro, o pequeno escritor sabe que uma vida estável é tudo o que muita gente espera.

Para Paulo Freire, o conhecimento é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Homens e mulheres: negros, brancos, pobres, índios, portadores de deficiência, homossexuais etc. todos educam; todos ensinam e aprendem. Por isso afirma que “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.79)

Gustavo faz uma analogia da globalização com o pequi, fruto comum no Norte de Minas, onde se localiza a cidade natal dos pais dele e onde ainda moram seus avós. Esta analogia é dos procedimentos mais utilizados pelo raciocínio, estabelece uma relação de similitude entre duas relações que unem duas entidades. Não se trata, portanto, de uma semelhança entre as entidades, mas entre as relações que ligam cada um dos pares: não é uma relação de semelhança: é uma semelhança de relação. Por isso a analogia pode fundar uma metáfora.

O valor argumentativo da metáfora vem-lhe da analogia que lhe subjaz e ela esconde. Pode-se assim fazer uso argumentativo da analogia na medida em que desloca a adesão do espírito daquilo que é conhecido (pequi) para o que é desconhecido (globalização). A metáfora é, aliás, classicamente, definida precisamente como um transporte de sentido de uma palavra para outra.

Dialogar pode, assim, consistir também em sustentar uma analogia mostrando a sua adequação. É, pois, função da analogia esclarecer o segundo termo da comparação (globalização) pelo primeiro (pequi).

Um texto assim organizado pode ser objeto de inúmeras páginas de reflexão e discussão pois seu autor, estabeleceu generalizações e regularidades, propondo modelos, exemplos, ilustrações a partir de um caso particular: as consequências do processo de globalização, revelando o que Freire (1987 p. 45) preconiza: O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Compreendemos também o texto ser fruto de um processo dialógico entre a educadora, seus colegas de turma e os textos utilizados pela professora: “Globalização das doenças”, adaptado da Revista Galileu. São Paulo: Editora Globo, outubro de 2002, “O mundo ligado”, da revista época de 04/01/1999. Observamos ainda a abordagem multidimensional da Educação Ambiental, característica da vertente emancipatória da mesma.

TEMA 2 – Impactos ambientais

De acordo com uma definição muito sumária, podemos dizer que ao dialogar defendemos uma ideia, uma opinião, apresentando um conjunto de razões que justifiquem essa tomada de posição. Por isso esse ato tem uma enorme importância na vida do dia a dia, na qual somos muitas vezes obrigados, pelas circunstâncias, a apresentar as nossas razões, as justificativas dos nossos comportamentos e das nossas tomadas de posição. A dialógica freireana não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mas uma relação que se consolida na práxis social transformadora. Dialogar não é apenas trocar ideias por meio de palavras ocas. O diálogo que não encaminha para a transform-ação é mera verborragia.

Claro, que há situações nas quais não precisamos argumentar ou, até seria uma perda de tempo. O mesmo, contudo, já não se passa em outras situações, quando se trata de argumentar relativamente às grandes questões que preocupam os seres humanos, a situação é diferente, uma vez que elas, na maior parte dos casos, recebem respostas possíveis, razoáveis é certo, mas sempre discutíveis. São questões relativas às quais podemos apresentar um razoável conjunto de argumentos, a favor ou contra, uma vez que se trata de questões relativas às quais ninguém apresentará certezas absolutas. É fundamental que cada um de nós compreenda que um ensaio argumentativo é sempre susceptível de discussão.

A abordagem da questão impactos ambientais foi pensada pela professora após a discussão da questão da globalização, ainda no primeiro semestre de 2009. Começou com o conceito de Impacto Ambiental escrito em um cartaz elaborado por ela: “Impacto ambiental é qualquer alteração no meio ambiente causada por atividades antrópicas”.

Na lousa, explanou sobre o que era ambiente que em sua concepção:

___ “São os fatores bióticos e abióticos de uma área”. Ressaltou entre outros como fatores abióticos água, solo e energia e como fatores bióticos, as plantas e os animais”.

Por atividades antrópicas destacou serem as atividades humanas que interferem nesse ambiente descrito por ela.

O aluno Daniel demonstra não ter aderido completamente ao argumento da educadora e levantando a mão pergunta: ___ “Aqui onde a gente tá é meio

ambiente?” ____ “A gente tá interferindo nele?” ____ “Isso também é impacto ambiental?”
Claro que não, né professora? Senão a gente tinha que morar em outro planeta.

Outra opinião foi do aluno Gabriel, morador da zona norte de Juiz de Fora: disse que concordava com a professora que quando “as pessoas” estão num lugar, elas vão alterar esse lugar, mas que nem sempre essa alteração é prejudicial. Se elas souberem lidar “direito” com o ambiente e outros seres, as alterações não prejudicariam.

Clarissa opina perguntando a Gabriel como é que as pessoas vão ficar num lugar sem alterar o ambiente, qualquer coisa que os homens façam para seu bem, altera e prejudica outros seres e exemplifica: “Se for construir uma casa, há seres que vivem ali e terão que deixar de viver”.

Gabriel afirmou que o homem é um ser vivo e para se adaptar ao ambiente onde ele vive, tem que fazer suas coisas, precisa construir, plantar, fazer estradas [...] só que para isso ele precisa cuidar da natureza, não pode agir sem controle, tudo que ele for fazer tem que ter limites, para manter o equilíbrio da natureza, tem que ter consciência ecológica, por que nós também fazemos parte da natureza.

Observei que a discussão convergia para opiniões que se repetiam, diversos recursos foram acionados, em torno de um tema e, nessa totalidade de texto o mesmo, o que parece confronto, conduz a um único objetivo: o entendimento sobre os impactos ambientais. Mesmo contrários são integrados e compatíveis entre si, revelando o poder criador dos educandos, reforçando o que Paulo Freire (1987, p.40) classifica como educação problematizadora, pois se caracteriza os diálogos acima, num desvelamento crítico da realidade.

A professora encerra a discussão com um texto, que trata dos diversos conceitos apresentados pelos diversos autores (que não são identificados) como se fossem acima de qualquer questionamento. O texto distribuído trazia as seguintes ideias:

Título: Seres humanos e impactos ambientais: alguns exemplos.

Nos cinco parágrafos que iniciam, o texto destaca-se as ações do homem no ambiente rural e no meio ambiente urbano. A partir do sexto parágrafo, passa a discorrer sobre a sociedade humana como parte do ambiente começando pela definição de ambiente da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente em Estocolmo, Suécia, 1972. Termina trazendo alguns problemas ambientais e algumas soluções para preservação do meio ambiente.

Após toda a discussão sobre a questão dos impactos ambientais e considerando que a educadora já havia trabalhado e discutido o conceito de meio ambiente em outro

momento, percebi que a educadora não apresentava uma conclusão, mas uma questão norteadora para subsidiar as reflexões dos alunos e trazer assim contribuições para o tema.

Desse modo, conhecendo seus alunos e reconhecendo seus interesses, utiliza-se da afirmação que implica numa preparação para desenvolver seu raciocínio que, mais que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para sua utilização dialogicamente.

Destaco que dessa forma avança para uma construção teórica que atende aos pressupostos de um diálogo predispondo também a uma ação, um comportamento, passando inicialmente pelo discurso; também atende a um princípio da EA que é o desenvolvimento de hábitos e atitudes sadias de conservação e respeito natureza.

Observei que da visão apresentada pela professora, o aluno Daniel questiona então que a saída para os seres humanos seria mudar para outro planeta e seus argumentos denotam outra especificidade da EA, a preocupação com a situação local: “Aqui onde a gente tá é meio ambiente?” E sua adesão relaciona-se com a ação: “Agente tá interferindo nele?”, ou seja, um discurso (iniciado pela professora) já nos outros encontros que não se limita à produção de resultados simplesmente intelectuais, mas com a ação que produzirá. Nesse sentido, cabe destacar também, a fala do aluno Gabriel quando diz que quando se sabe lidar direito com o meio ambiente não há ação prejudicial e da aluna Clarissa quando demonstra preocupação com outros seres vivos numa área onde será construída uma casa.

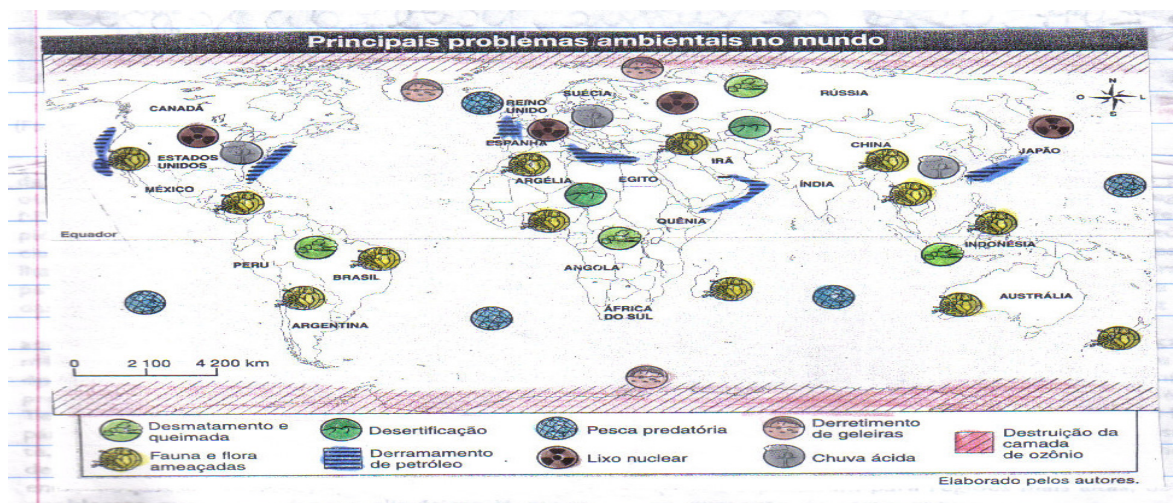
Por outro, lado avalia-se que, não impor os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, constitui também uma ruptura importante que sinaliza práticas transformadoras:

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p.84).

A esse respeito, num outro encontro, ainda o estudo dos impactos ambientais, a professora distribuiu uma atividade, apresentada abaixo, onde os alunos iriam localizar no mapa do mundo os principais problemas ambientais. Até este momento a atividade transcorria com tranquilidade, porém ao iniciar o debate sobre tais problemas onde

apontava suas causas e consequências, a professora o fez da mesma forma que definiu o que era Impacto Ambiental.

Atividade de sala de aula



A professora defendeu seus pontos de vista, alicerçada em seu conhecimento sobre o assunto e daquilo que julgou mais eficaz para atingir o raciocínio e a vontade de seu interlocutor, no entanto não foi bem-sucedida, pois se esqueceu de um importante fator: a interlocução de seus alunos, trazendo assim a incompreensão e não-aceitação pelos alunos do que estava sendo dito.

Uma discussão entusiasmada começou quando apontado os problemas ambientais do Brasil, os alunos não concordaram que apenas dois fossem citados, estavam interessados nos problemas mundiais, mas apelavam à professora que discutissem outros do Brasil que não estavam contemplados na atividade.

__ “Podemos estudar a poluição dos rios”? Perguntou Clarissa.

__ “Começando pelo Paraíba, que tá um “bosteiro” só”. Completou Gustavo.

A professora responde que não seria muito bom ficar procurando muitos problemas, senão eles não conseguiriam estudar nenhum.

__ “Por que não estudamos só o Brasil”? Perguntou de novo Clarissa.

__ “Porque é melhor estudar o mundo”. Responde outro aluno.

__ “Mas o Brasil tá no mundo”. Diz Daniel. E continua: __ “Sabe o que tá acontecendo com um riozinho que passa lá perto de casa professora?”.

Nesse momento, a professora sugeriu que fizessem uma relação dos problemas ambientais que os alunos vivenciavam no dia a dia e que num outro dia traria o mapa de Juiz de Fora para localizar no mesmo, os principais problemas colocados.

Observei na professora a decisão de exercer seu poder, não se dispondo a dar margem para outras discussões naquele momento, onde estudar os problemas globais superava a necessidade do estudo dos problemas locais. Talvez pelo seu planejamento, no qual a obrigação de cumprir o programa supera a necessidade real.

Entendo que essa necessidade não foi estabelecida de forma coerciva, já que deixa possibilidade para um estudo posterior. Nesse caso a professora não descuidou da atenção que a liga aos seus alunos, mas naquele momento, sem ter se preparado para aquela discussão e tendo a necessidade de manter o vínculo necessário com o mesmo, usou a estratégia de novo mapa

Ao utilizar a estratégia do mapa de Juiz de Fora, a professora impede uma discussão com explicações que sejam ao menos razoáveis e que poderiam conduzir a uma situação de violência pela relatividade dos argumentos utilizados, já que não se via preparada para ela e se colocasse com apenas seus conhecimentos apontaria um constrangimento, levando seus alunos a aceitá-los.

E a educadora continuava a explicar dos problemas ambientais abordados no mapa, tecendo seus conceitos, alguns serão comentados por mim, ao longo do texto, seguindo algumas anotações que fiz:

“Desmatamento e Queimada: “Ambos vinculam-se a florestas e matas”. “Trazem grandes prejuízos ao ambiente”. “Fruto da utilização da natureza como recurso natural: para móveis ou para pastagem de animais”.

Ouve-se uma tímida colocação de Gabriel:

“Eu estava viajando com meu pai e vi um monte de fogo num pasto”.

E agora? Pensei. O pasto não é floresta e nem mata. Ficou por isso mesmo, só no pensamento. Lembrei-me nesse momento ser a escola um espaço privilegiado para essas reflexões, como educador sentia vontade de participar dessas discussões, mas como pesquisador resolvi manter o silêncio e continuar a observar. Fiquei mesmo receoso de ter um embate e não mais poder continuar a pesquisa e me sentido também silenciado, pensei no significado da emancipação em Educação Ambiental. Layargues deixa claro essa questão quando diz:

A Educação Ambiental Emancipatória se conjuga a partir de uma matriz que compreende a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na criação de espaços coletivos de estabelecimentos das regras de convívio social, na superação das formas de dominação capitalistas, na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (LAYRARGUES, 2003, p.15)

Da sala de aula

TEMA 3 – O capitalismo e a sociedade de consumo

Começo a discorrer o tema proposto com a transcrição de dois textos distribuídos aos alunos e para que melhor fique contextualizado as análises realizadas, do diálogo entre a educadora e uma aluna, que na verdade representa a opinião de grande parte. O primeiro texto intitula-se “O capitalismo e a sociedade de consumo”:

O avanço do capitalismo vem acompanhado de importantes inovações tecnológicas, o que tem levado um aumento crescente na produção. Todavia, esse incremento na produção também acaba sendo motivado pela própria expansão do consumo, cada vez mais estimulado por campanhas publicitárias e pelas facilidades do crediário, de modo a conquistar o maior número possível de consumidores. Assim, o consumo torna-se uma parte fundamental do processo de expansão do capitalismo, na medida em que se coloca como condição determinante para a acumulação do capital. É justamente essa acumulação que garantirá os novos avanços tecnológicos, permitindo a fabricação de produtos mais modernos e avançados que reaquecem o próprio consumo. Diante disso, podemos afirmar que vivemos em uma sociedade de consumo, que coloca à nossa disposição os mais variados tipos de produtos e serviços. Entre eles estão os que satisfazem às nossas necessidades básicas, como alimentos, roupas, calçados, remédios, fornecimento de água e luz, ensino escolar, lazer e assistência à saúde. Mas há, também, uma infinidade de outros produtos que somos estimulados a consumir, seja porque nos proporcionam mais conforto ou comodidade, seja pelo simples prazer de comprá-los.

Após a leitura do primeiro texto, a educadora distribui um segundo texto, intitulado “Apelos ao consumo”, foi publicado no site www.educacional.com.br em 13 de Maio de 2005, escrito por Andréia Schmidt.

Uma simples passada o shopping é capaz de fazer com que os olhos se encham de desejo: é uma calça aqui, um sapato ali, um

CD mais adiante, e o inocente passeio pode se transformar numa verdadeira jornada de compras. A situação fica ainda pior na época do ano em que se aproximam as férias, as festas de Natal, o ano novo e as inúmeras comemorações que acompanham essas datas. [...] Ninguém tem dúvidas de que vivemos em uma cultura que incentiva o consumo. Somos bombardeados o tempo todo por anúncios que nos mostram vantagens da marca X, a beleza do produto Y e o visual moderno que teremos se usarmos a roupa Z. Toda essa propaganda só existe, no entanto, porque mexe com valores muito enraizados nos indivíduos e que são cultivados socialmente: a necessidade das pessoas de parecerem vitoriosas, bem-sucedidas e felizes.[...] Tanto o poder quanto o sucesso são associados com a felicidade, pois, aos olhos das pessoas, parece que quem tem dinheiro, carro do ano ou a forma física invejável pode ter tudo o que quiser, portanto, tem mais chances de ser feliz (não é exatamente essa atração que a carreira de modelo exerce sobre as garotas?). Não é por acaso, então que muitas pessoas passam boa parte de sua vida tentando conquistar os meios de ter tudo o que é mais moderno e mais valorizado socialmente. Quantas pessoas não torram todo seu salário com uma única peça de roupa? [...] Consumir não é uma atitude condenável. Perigoso é deixar que o consumo controle nossa vida, fazendo com que a segurança sobre nossos valores esteja sempre ligada à roupa que vestimos ou ao carro em que andamos. [...]

Após a leitura dos dois textos a educadora os apresenta como regras para se comportar e viver no mundo, no qual há tantos apelos ao consumo.

___ “Quanto mais consumimos, maior é a produção é mais explorada é a natureza que fornece diversas matérias primas”. [...] “Evitar a compra de produtos que exijam muito da natureza”.

___ “As campanhas publicitárias quase adestram as pessoas e as induzem a comprar”. [...] “Não seguir as propagandas, procurar ser crítico na hora das compras”.

___ “Consumimos mais produtos que não estão dentro de nossas necessidades básicas”. [...] “Utilizar muito tudo que temos e só comprá-los novamente quando não der mesmo para usar. Exemplo: um tênis, usar bastante e não seguir simplesmente a moda”.

___ “Quando chegar as épocas de festas: natal, ano novo, vamos fazer os presentes e não comprá-los”.

___ “Devemos ser felizes com aquilo que temos e não ficar desejando o tempo todo o que não temos”.

A professora “tenta” através de suas falas, preparar seus alunos para não consumir, incorporando aos textos um conjunto de regras que acredita serem válidas para o bem viver em qualquer ambiente. Com o passar do tempo, a educadora vai pouco a pouco esclarecendo o sentido das regras e determinando quais são as condições necessárias para que os alunos tenham atitudes corretas em relação ao ambiente. Começa a ficar claro que, a condição para se ter um planeta (Terra) melhor, é necessário uma mudança de comportamento, uma “conscientização” como ela diz e que todos temos um prazo certo para se transformar. Há ainda uma advertência:

___ “Essas atitudes são pra todos. E do jeito que o planeta tá, é pra ouvir e aceitar, não é pra obedecer, é pra aceitar”.

Concluí que o desejo da professora estava na diferença entre obedecer e aceitar referindo-se à mudança real de comportamento dos alunos. Não se trata dele fazer sem concordar (obedecer), trata-se dele fazer porque mudou, porque quer fazer (aceitar).

A educadora esforça-se para mostrar quanto ajudaríamos o planeta, seguindo essas regras, porém muitos alunos começam a questionar; o debate inicia-se com opiniões das mais diversas e uma aluna, Cecília, que a princípio caracterizei-a como preservacionista, destaca-se:

___ “Eu posso ser consumista e proteger o planeta.” Inicialmente verifiquei que Cecília não aceitou a premissa que consumir é agredir o planeta.

Outro aluno Daniel levanta e completa:

___ “E quando a pessoa quer ter uma coisa melhor e não pode comprar ela é feliz? Ela faz um ambiente melhor”, noto que o mesmo contesta as premissas: “estar felizes com que temos” e “usar muito os objetos e não seguir a moda”. Ficando isso evidente quando outro menino diz: “Tem gente pobre, não compra porque não tem dinheiro, mas não quer nem saber do planeta”. O conceito de felicidade devia ter sido considerado, já que é pessoal e subjetivo, construído pela sociedade. Isso suscitou certo incômodo nos alunos.

A professora responde:

___ “Pois é, o planeta é nossa casa, se não cuidarmos dele? O que será dele? Se continuar do jeito que está, os justos pagarão pelos pecadores”.

O fala da educadora ganha força através de uma metáfora que traz, implicitamente, uma analogia: os justos, aqueles que não agridem o ambiente, o comportado, o ambientalmente correto e pecadores aqueles que consomem e não estão

preocupados com o planeta: justos/ambientalmente corretos e pecadores/não cuidam do ambiente. Pecadores não vão para o céu, portanto estão longe da perfeição divina.

TEMA 4 - O lixo

Uma saída encontrada para tratar o tema lixo foi a realização de uma tabela com regras e atitudes elaboradas num momento que eu não acompanhava a turma, mas no dia que observei a discussão do lixo, a educadora fez questão de relembrar como as regras haviam sido discutidas por alunos e professores (havia outros participando da atividade). Ela relatou que na semana anterior o grupo havia enunciado muitas regras que ao final, escolheram seis primeiras da lista, que seriam as regras mínimas para lidar com o lixo na escola. As regras escolhidas, no encontro anterior teriam sido:

- 1 – Jogar o lixo no lixo;
- 2 – Escolher as lixeiras corretas para papel, metal, plástico, orgânico;
- 3 – Observar a limpeza da sala ao final da aula;
- 4 - Cuidar da limpeza do pátio ao final do recreio;
- 5 – Não usar produtos em embalagens descartáveis;
- 6 – Não arrebentar as folhas das árvores para não sujar a escola;

Sempre que regras são instituídas, presume-se que sejam condutas desejáveis, mas não praticadas por todos. O que primeiro me chamou a atenção foi que as regras referem-se todas a comportamentos atribuídos aos alunos e que não dizem respeito aos educadores. Em outras palavras, as condutas desejáveis seriam na realidade desejadas pelos educadores, para serem obedecidas pelos alunos. No entanto, a educadora afirmou que estas regras foram escolhidas por educadores e alunos para melhor lidar com o lixo da escola. O debate entre a educadora e os alunos, é ambíguo quanto à autoria das regras. O que a educadora chama de grupo parece ora incluir os educadores, ora não.

A ambiguidade quanto à autoria das regras sugere que o termo grupo é usado retoricamente. O grupo passa a ser o ente para o qual os objetivos do educador convergem, passando a ter mais importância do que os indivíduos que compõem o grupo, nesse caso os alunos. Além disto, a educadora utiliza para as mesmas situações

diferentes tratamentos: ora um determinado predicado tem como sujeito o grupo, ora o mesmo predicado tem como sujeito nós, a gente, ora vocês, ou seja, parece uma dificuldade imposta pelo sistema.

Num outro dia, um aluno ficou sem recreio porque havia chutado a lata de lixo. Ele procura convencer a educadora a deixá-lo ir alegando que outros meninos teriam também chutado em outras ocasiões e não teriam sofrido punição. Segue-se uma sequência reduzida do diálogo entre ele e o educador.

A desobediência à regra era fato tanto para o educador quanto para o aluno. O que estava em jogo era a aplicação do castigo, já que o aluno não retornara para recolher o lixo, o que implicaria dele estar no lugar errado, agredindo um ambiente que é de todos. O aluno Gustavo disse tentando convencer a professora:

__ “Aquele dia todo mundo chutando a lata e ninguém disse que ninguém ia ficar sem recreio”. A professora responde: __ “ Vou falar uma coisa pra você. Você tem que dar o exemplo. Você é um líder na sua turma, todos gostam de você. Se não ajuda a gente a mostrar o exemplo, a cumprir o que você mesmo decidiu junto. Se você optou por abrir mão da regra, sabia que ia perder alguma coisa, você abriu mão de algum direito. Você tem que assumir”. O educador, apesar de ter sido conclusivo, acrescentou também atenuantes à punição, ao elogiar o menino que é líder e poderia servir de exemplo.

A argumentação do educador em torno da punição do aluno coloca em cena os três aspectos que desejo comentar. Quase todos os alunos transgridem regras, mesmo suas lideranças, e a educadora pune de alguma forma na tentativa de obter a mudança de comportamento. Os alunos convivem com um conjunto de regras, independente da presença da educadora.

A transgressão pode ser compreendida como ato de infringir, violar, não cumprir regras e valores socialmente estabelecidos. Mas, implica também em ir além, atravessar obstáculos em busca do novo, mas como adverte FREIRE (1996, p.59),

o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigurosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

A educadora pune de alguma forma na tentativa de obter a mudança de comportamento. Compreendi o gesto da professora pela conversa que tive com a mesma, a respeito do tema lixo no ensino fundamental, quando então me disse que achava de grande importância por ser um grave problema ambiental. Percebi que ela associa a questão do lixo à higiene, à saúde e animais causadores de doenças.

Numa nova conversa depois da punição do aluno, diz ser um reforço positivo para mudar hábitos de negligência, como jogar objetos fora do lixo. Conclui que para ela, chutar a lata e derrubar o lixo, implica em trazer doenças, ter falta de higiene. No entanto, a educadora não considerou que todo o movimento da argumentação consiste em transpor a adesão inicial que o auditório tem relativamente a uma opinião que lhe é comum para outra de que o orador quer convencer. Como pode ser notado nos relatos abaixo quando a educadora problematizou o destino do lixo:

Gabriel: [...] os catadores levam embora a maior parte do lixo.

Gustavo: [...] não sei pra onde o lixo vai.

Clarissa (e grande número de alunos): O lixo vai pro aterro salvaterra para ser reciclado.

Daniel (e outros tantos alunos): as moças da limpeza vem varrer a sala e tiram o lixo para o caminhão levar.

Daí a importância do conhecimento que a professora deve possuir dos seus alunos, respeito ao educando, das suas opiniões, das suas crenças, enfim de tudo aquilo que ele tem em por admitido.

Os alunos convivem com um conjunto de regras, independente da presença da educadora. Sendo a educação um processo de subjetivação, devemos questionar que sujeitos queremos em nossa sociedade. Uma educação realizada por meio do dispositivo disciplinar é uma prática territorializadora de indivíduos, ou seja, é uma prática que aprisiona o sujeito nas fronteiras de um molde. Uma educação que trabalhe o tema meio ambiente dessa forma é uma educação que tentará sempre fechar um conceito de ambiente, uma ideia de natureza, uma noção de sujeito e de sociedade. É uma educação que produz discursos reducionistas sobre as questões ambientais.

TEMA 5 - Relação Homem/Natureza

O foco central neste tema foi a verificação do poder de persuasão que aparece nos textos dos alunos, observando suas provas, cadernos, trabalho e respostas dadas em entrevistas a mim, bem como a sua postura em relação à Educação Ambiental. Analiso quais os procedimentos acionados pelo aluno (a) produtor do texto, com vistas a levar o leitor a crer naquilo que o texto diz e a fazer aquilo que ele propõe.

Lembrando que não é apenas o interlocutor quem precisa ser persuadido da argumentação presente nos textos, mas um segundo leitor, que participa ativamente do processo de persuasão e, é quem acaba por julgar a argumentação utilizada, procurei mostrar, quais as estratégias utilizadas pelo aluno para conseguir a adesão do leitor, particularizando a interlocução presente em todos os textos.

Ao analisar os textos argumentativos produzidos pelos alunos, nas diversas atividades, os professores não correspondem ao mesmo grupo a quem são destinados esses textos, segundo os alunos, sujeitos da pesquisa.

— “Não escrevemos nunca para os professores, eles apenas corrigem...”. Observa Clarissa. Na entrevista com Gabriel ele afirma: — “Sempre escrevo pra mim mesmo, ninguém tem nada com isso, o professor só lê porque tem que corrigir, e, às vezes, eu acho que ele nem lê”. Já para Gustavo: — “Quando é prova, ou resposta, no caderno, acha que escrevo para o professor, ele vai dar nota, mas quando é livre igual a redação, eu nunca escrevo para o professor, ele corrige, mas sabe que não é pra ele. Pode ser até pra minha namorada, pra minha mãe, meu amigo, sei lá”.

Neste sentido, conforme indicada inicialmente a diferenciação entre os atos de persuasão e convencimento, em que se optou por chamar “persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (Perelman, 2005) seria possível pensarmos, então, que o interlocutor dos textos deve ser persuadido, já o professor ou o corretor, pertencente ao auditório universal, convencido.

O aluno sabe que, na situação de produção de textos em sala de aula, estas alcançam um único leitor, ou pelo menos um único grupo: os professores. Então, podemos supor que o próprio aluno não tem como certo o seu auditório, isso denota, a carência do diálogo entre educadora e alunos, sendo este um elemento indispensável e

mobilizador de todo processo argumentativo. A expectativa dos alunos, em ter seus textos lidos pelos professores, denotam uma situação-limite entre a aproximação do ensinar e do educar, já que em ambos dos casos exige o saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar com, numa posição dialógica, que considera o outro como sujeito de saber.

A cada texto lido, é possível retirar as passagens sempre presentes e, às vezes, de forma bastante semelhante em todos os textos. Já na maneira como os alunos se dirigem ao interlocutor, podemos identificar as diferenças de um texto para outro, não apenas por terem escolhido interlocutores distintos, mas por deixarem ali o que têm de mais significativo e próximo de seu dia a dia: a subjetividade; esta evidencia a necessidade que sentem de sensibilizar seus interlocutores, ao seu modo.

Nos diferentes textos dá pra verificar que é na interlocução que encontramos essa subjetividade e esta é a principal marca dos textos desses alunos. O aluno procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis que possuem caráter ideológico, subjetivo, temporal; ele de fato se vê na tarefa de levar esse interlocutor à adesão dos argumentos apresentados.

Para os alunos, esta é uma tarefa difícil, principalmente por desconhecem, muitas vezes, a pessoa para quem escreve; no entanto, é provável que justamente esse desconhecimento lhes dê uma liberdade maior de serem ora agressivos, ora irônicos, atitudes que certamente só tomariam ou com alguém muito próximo ou com alguém absolutamente distante.

Às vezes, a prévia determinação do interlocutor, apresentada nos temas, por exemplo, que tanto as metas a que o aluno se atribui como também a ideia que ele tem do modo como esse interlocutor, naturalmente pertencente a um grupo, deve ser caracterizado, influencie obviamente, os procedimentos da escrita.

As alternâncias de comportamento ao longo dos textos são justificadas na medida em que os alunos escrevem para, e ao mesmo tempo falam com alguém. A escrita que segue a norma culta padrão deveria, está presente em alguns momentos, mas atribuo essa fuga ‘as normas de escrita ao pouco e/ou difícil acesso à leitura de livros, jornais, revistas.

Dentre os alunos, sujeitos da minha pesquisa, há os que têm em casa apenas a Bíblia, que, embora traga uma linguagem formal e absolutamente de acordo com a norma culta, não é um modelo fácil para o uso destes alunos. Outros livros são os

didáticos e aqueles emprestados pela biblioteca da escola para atividades pedidas pela professora que acabam não lendo todo.

De cada texto lido, estarei retirando, primeiramente, trechos que evidenciam uma sequência de passos dados pelos alunos na produção de um texto, segundo a concepção deles; alguns desses passos se repetem em quase todos os textos por corresponderem de fato aos elementos composicionais desse gênero de texto; outros por serem bastante recorrentes na maioria dos textos lidos e se tornarem então característica marcante. Procuo identificar assim as marcas de interlocução que caracterizam a tentativa de persuasão desses alunos e que correspondem às premissas da argumentação.

Analisando uma carta dirigida ao Prefeito de Juiz de Fora, na qual solicitariam providências para melhoria da qualidade de vida, avaliando o que está sendo feito o poderia ser feito, destacamos numa primeira análise os alunos reconhecem que a Prefeitura tem tentado fazer alguns projetos em relação ao ambiente, à melhoria de qualidade de vida, no entanto, não tem dado apóio contínuo aos mesmos, ficam estes relegados ao descaso.

Clarissa – “[...] Existe o parque da lajinha, a mata, o projeto do rio, plantio de árvores, mas a prefeitura faz e deixa lá. [...] ela tem que cuidar de tudo que começa[...]”;

Gustavo - “[...] A prefeitura não quer sabe de nada. [...] faz nas eleições e para tudo tem que fazer mais”;

Gabriel – “[...] “Eu não sei o que o prefeito faz. [...] só sei que perto lá de casa tem um esgoto aberto pelo Cesama, que tem uns três meses.” [...] as manilhas que era pro rio, também tão jogas na beira do rio”;

Cecília – “ [...] Não sei na cidade, mas no meu bairro, tem muito transito, já pintou faixas, trocou as mãos da rua, mas ainda tem muito acidente. [...] Mas ninguém vigia e fica abandonado e tudo mundo não obedece e continua tendo acidente”;

Daniel – “Só plantar árvores não dá, só limpar o rio não dá, só cuidar da mata[...] tem que cuidar também das ruas, do transito, dos barrancos”.

Num outro texto Clarissa manifesta-se sobre uma possível desconsideração ao cidadão juizforano, por parte de um órgão da prefeitura, em relação às construções irregulares, desabamentos e desabrigados, mas **Cecília** manifesta-se: – “[...] Tudo que foi dito está errado, as pessoas ajudam sim e não cobram nada por isso. [...] muita gente tem vontade de ajuda [...] de praticar a cidadania”.

Nesse sentido, ela reforça o desconhecimento do interlocutor a uma coisa que de fato existe: o exercício da cidadania por parte dos voluntários que ajudam os desabrigados de desabamentos, ao contrário do que pensa o interlocutor.

A respeito desse mesmo assunto Gabriel, escreveu: “[...] Você criticou os voluntários, mas não falou das falhas deles. [...] O jeito que isso acontece não é importante, o importante é que todo mundo ajuda sim. É um favor que as pessoas fazem e é importante porque senão elas ficariam lá abandonadas.[...] Nenhuma autoridade, nenhum político vai lá, só se for pra fazer foto pra sua campanha. [...] As pessoas ficam mais felizes, porque chegam outras pra ajudar, incentivar [...] Ajudam as pessoas a pensarem no futuro, mesmo passando as dificuldades.”

À medida que o aluno apresenta a discordância dele próprio aos argumentos do interlocutor, ele vem hierarquizando uma sequência de atos que se justificam pela utilidade imediata que esses atos proporcionam.

Um recurso fortemente utilizado para a aproximação entre o autor e o interlocutor é a pergunta retórica, que, longe de ser identificada como falta de elementos coesivos à argumentação, é forte marca de interlocução na medida em que coloca o interlocutor à prova, numa situação de persuasão a ser constatada, se a questão for respondida com “bom senso”:

Em alguns dos exemplos dos fragmentos abaixo, os alunos afirmam a superioridade do anterior sobre o posterior (exemplos: outros setores sobre o ambiente; entre atividades para cuidar do ambiente), mas de forma aparentemente invertida, como se o interlocutor, e não o aluno, tivesse priorizado algo menos importante ou, colocado coisas de mesmo peso, em graus distinto de relevância. Observe a fala dos alunos que confirmam minhas colocações:

Cecília: “[...] Fazer só coisas boas é cuidar do meio ambiente? Diminui os impactos ambientais?”.

Gustavo: “[...] Eu acho que as pessoas têm que começar a ver que eles tá destruindo a floresta. Será que vai ter que fechar a mata atlântica?”.

Gabriel: “[...] fazer passeios fora da escola é conhecer o ambiente? Mostrar os diferentes impactos ambientais e da natureza ajuda a preservar mais?”.

Daniel: As ONGs são unidas?

Analisei diversos textos, mas na impossibilidade de citá-los, destaco que sem ter certeza de que a argumentação é válida por ela mesma, o aluno tenta não a agressão imediata ao interlocutor, mas a ironia, uma sutileza que não o ofenda diretamente.

Utiliza-se, às vezes, de valores concretos, que estão vinculados a um objeto particular, quando ironiza alguém, um órgão que tem uma responsabilidade e não a cumpre.

Por outro lado os textos demonstram as relações vividas pelos alunos, que são capazes de, na organização reflexiva do pensamento, renunciar à condição de objeto, exigindo o que por vocação é: sujeito. Para isto desvelam seu mundo mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico.

Para finalizar gostaria de destacar que os conhecimentos sobre a relação homem-natureza veiculados pelo discurso científico são tributários de conflitos entre interesses diversos e de lutas políticas e ideológicas que articulam poder e saber e que configuram discursos nos quais determinados critérios são priorizados em detrimento de outros. Todo discurso sobre as questões ambientais e toda proposta educacional de trabalhar com esse tema carrega consigo uma concepção de meio ambiente, de homem, de sociedade, que é tributária de determinados regimes de verdade e que determina certa postura ética e política frente a essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.
(Carlos Drumond de Andrade)*

O problema central deste trabalho de investigação foi analisar a importância da argumentação para a relação dialógica em Educação Ambiental no ensino fundamental, destacando a importância da interface Educação Ambiental/ Dialogia, fundamentada na dialogicidade preconizada por Paulo Freire.

É um desafio para a Educação Ambiental propor alternativas sociais críticas, considerando a amplitude das relações ambientais. Com esse intuito, partimos das referências formuladas por Paulo Freire sobre a compreensão da riqueza do uso da linguagem presente no senso comum, que aglutina núcleos de bom senso, extraídos da práxis social. Esses núcleos vivos podem ser estudados e desvelados pelo seu movimento dialógico, enquanto construção de saberes parceiros, fundamentais na edificação de uma consciência ambiental.

Aprender-educar dialogicamente exige o saber escutar afetivamente, pois é nessa escuta que aprende-se a falar com o outro numa posição dialógica, considerando-o também como sujeito de saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Ensinar dialogando exige querer bem aos educandos, em uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Privilegia a sensibilidade, a abertura, ao bem querer, como elementos próprios da alegria necessária ao ‘que-fazer’ docente.

Neste estudo, adoto como concepção de Educação Ambiental a perspectiva dialógica, emancipatória. Nesse modo de entendimento, ela se guia por princípios coerentes e fundamentais a uma concepção de aprendizagem, que se apresente

consoante com a perspectiva de educação transformadora e crítica das relações postas pela sociedade capitalista, que aponta uma dinâmica de educação complexa e processual.

Por consequência, visto o modelo pedagógico tradicional, é preciso considerar que a efetivação de um processo de Educação Ambiental que se caracterize como emancipatório, democrático, promotor de autonomia e cidadania apresenta-se como um grande desafio, construído nos limites das possibilidades que se constituem pelas lacunas existentes nas situações cotidianas sócio-educacionais. Tais lacunas é que justificam discussão acerca dos processos educacionais e da discussão ambiental na escola. Por pensar dessa maneira é que acredito na instituição educativa como espaço de possibilidades de mudança nas configurações sociais.

No entanto, mesmo acreditando que a escola tenha condições de abarcar essa discussão, o debate em sala de aula está limitado para uma amplitude crítica do mesmo, seja pelo condicionamento dos alunos às avaliações ou pelas questões sócio-econômicas que envolvem o exercício do magistério. Além disso, as atividades docentes e outras realizadas no ambiente escolar não conseguem articularem-se em função de objetivos comuns. A sensação é que elas são independentes, caminhando sozinhas para lugares diferentes, ou seja não há objetivos e metodologias comuns.

O desafio, mas, principalmente, as possibilidades de mudança, advêm justamente do fato de que todos esses aspectos guardam íntima ligação com as relações dadas no cotidiano das salas de aula, ou seja, com as relações de concepções que orientam as práticas pedagógicas em EA que se efetivam. A partir dessa opção, entendi que devia acompanhar alunos e professores, observando o processo de construção do conhecimento, analisando seus discursos, a dialogia em torno do saberes sobre meio ambiente.

Sendo assim, pensar em Educação Ambiental nesta abordagem dialógica, freireana, significa atender aos princípios da inter/transdisciplinariedade. Da resolução das questões ambientais concretas que carregam em si uma teia abrangente de problemas biofísicos, econômicos, ecológicos, éticos-morais, etc; da leitura de uma realidade que se constitui em rede de potencialidades; da multidimensionalidade humana; da noção de integralidade, inteireza; do foco nas múltiplas relações.

Percebi que não é possível se transpor uma concepção e construir outra de forma imediata e pontual. Essa superação só pode acontecer com o envolvimento do coletivo da comunidade escolar de forma processual, reflexiva, fundamentada em preceitos dialógicos, participativos e democráticos pautados por princípios educativos coerentes

com aqueles eleitos pela Educação Ambiental crítica e transformadora.

Compreendo condicionante a proposição de um processo de ensino-aprendizagem que demonstre coerência com os princípios da EA crítica e emancipatória; entre eles, destaco a dialogicidade, a participação qualificada e responsável, efetivada por meio de mediações pedagógicas que as estimulem e se demonstrem coerentes com a concepção do papel da educação como transformadora da sociedade, visando à redução dos desequilíbrios e garantia de condições dignas de vida para as gerações presentes e futuras.

Algumas práticas escolares vêm sendo inserida e incorporada às práticas escolares que são identificadas como práticas de educação ambiental. Esta EA existente na escola está fragilizada e vinculada a uma persistente contradição entre o discurso e a prática da educadora, que apesar de desejar efetuar uma educação crítica emancipatória e articulada com o exercício da cidadania, se vê diante de uma realidade que mostra uma incipiente abordagem interdisciplinar, centrada em uma perspectiva comportamentalista, privilegiando o conteúdo e a informação.

Mesmo tendo clareza de que as questões educacionais mantêm vinculação com as problemáticas sociais, acredito que a ação educativa pode, por intermédio de suas ações locais, cotidianas no ambiente escolar, propor novas bases para definição das formas de relacionamento entre indivíduos, buscando mediar para definição das formas de relacionamento entre os indivíduos, buscando mediar a relação entre os discentes e os conhecimentos, sempre pautando sua estratégias e intervenções na dialogicidade e na possibilidade de participação cooperada e responsável de todos e de cada um.

Acredito que este estudo encaminhe para a importância de refletir acerca dos procedimentos argumentativos adotados em nossas vivências educacionais e que exercem influência em nossas opções políticas e, mesmo que o educador não tenha claras suas motivações políticas, suas pretensões com o ato educativo e em que direção irá trabalhar, estará exercendo um papel de manutenção do estado em que se encontra a sociedade. E, para que possa se colocar como instrumento mobilizador da mudança paradigmática da organização e das relações sociais, precisará, necessariamente, ter clareza de em que acredita e para o que vai trabalhar, pois não será irrefletidamente que poderá contribuir para a amenização da situação precária em que se encontra a maioria da população, na atualidade.

Destaco como de grande relevância, como encaminhamentos da pesquisa, o fato de que este estudo tenha produzido, de forma muito intensa e significativa, a compreensão da necessidade e da importância de adoção de uma outra forma de me

portar em relação às situações cotidianas. Afirmando isso esclarecendo que com o desenvolvimento das problematizações a respeito das vivências que resgatei de minha formação e atuação profissionais, compreendi a imprescindibilidade da reflexão sobre as práticas educativas vivenciadas como condição para que possa efetivamente promover reestruturações, reconstruções contínuas de minha ação docente.

Adotando tal procedimento, entendendo-o como inerente ao próprio processo pedagógico, acredito nas possibilidades de intervenções profícuas frente aos desafios postos pelo cotidiano da prática educacional, especialmente no que se refere à implementação de uma prática avaliativa coerente com um processo educacional que preocupe com a superação da condição de opressão do paradigma societário vigente em nosso contexto sócio-ambiental.

Além disso, percebo como reflexões a serem encaminhadas futuramente, as discussões concernentes à proposição de práticas mediadoras da aprendizagem, em que se efetive um processo de constante reflexão coletiva e situada sobre as experiências práticas educacionais cotidianas. Assim, acredito o estágio do atual estudo apresenta-se como uma etapa de conclusão dos propósitos específicos da dissertação e, ao mesmo tempo, de motivação para uma busca de compreensões e problematizações que ainda se deram no âmbito deste estudo.

Penso que a mudança de relações sociais é possível, pelo fato de não estar condicionada à mudança paradigmática de organização social para implementar a adoção de posturas coerentes com a construção de uma sociedade mais justa, responsável, sustentável e solidária. E que, estas modificações de posturas de cada um de nós, em nossas decisões educativas, ligadas à avaliação educacional, ou mesmo nas relações cotidianas de forma geral, exercerão influência favorável à modificação do modelo de sociedade majoritário na atualidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental**: sobre princípios, metodologias e atitudes. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERNADES, J. A; FERREIRA, F. P.M; Sociedade e Natureza. In: Cunha, S. B.; Guerra, J.T. (Org.). **A questão ambiental**: diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 17 – 42.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora do Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Termas Transversais. Brasília: 1996.

CAPRA , Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix,1990.

CARVALHO, M. **O que é natureza**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. – 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTELLS, M. O poder da identidade. In: Cunha, S. B.; Guerra, J.T. (Org.). **A questão ambiental**: diferentes abordagens. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. cap. 1. 248p.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinariedade**. São Paulo: Palas Athena, 1997. 174 p.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 3. Ed. São Paulo: Gaia, 1994.

ENGELS, Frederico. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: Obras Escolhidas, Vol.1. São Paulo: Ed. Sociais, 1975.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006, 144p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática para a liberdade**. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação na cidade**. 7ª Edição, São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, R.L. **Educação Ambiental - uma questão mal colocada**. Cadernos CEDES. n. 29, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOULART, Cecília. **Enunciar é argumentar**: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. Revista Pro-posições, v. 18, n. 3 (54) set./dez. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: D P& A, 1999.

LAYRARGUES, P.P.; Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C.F.B. **Trajectoria e Fundamentos da Educação ambiental**. São Paulo: Cortez. 2004.

LEITÃO, S. **Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1, p. 91-109, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil**: emergência, identidades, desafios. 2005.207p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – ICH, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajectoria e Fundamentos da Educação ambiental**. São Paulo: Cortez. 2004.

LOUREIRO, C.F.B; LAYARGUES, P.P; CASTRO, R. S. de. **Sociedade e Meio Ambiente**: a Educação Ambiental em debate. São Paulo. Cortez: 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PERELMAN, Chaïm. **Argumentação**. In: Enciclopédia Einaudi. v. 11. Imprensa nacional – casa da moeda, Lisboa, 1987, p.234-265. [1ª publicação: Argomentazione. In: Enciclopédia Einaudi, vol.I, 1977a, p.791-823].

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Angélica Consenza. **A educação ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Juiz de Fora, MG : FAPEB, 2008.

REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RUSCHEINSKY, Aloísio & colaboradores. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. São Paulo: Artmed, 2002.

SAUVÉ, LUCIE. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: Carvalho, Isabel Cristina Moura; Sato, Michèle (Org.). **Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso**. 1995. ... Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

TRISTÃO, MARTHA. **As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na sociedade do conhecimento**. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 173.

ZAKRZEWSKI, Sônia et al (Org.). **Diversidade na educação ambiental: olhares e cores**. In: I SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, II SIMPÓSIO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, XIV SEMANA ALTO URUGUAI DO MEIO AMBIENTE. **Anais**. Erechim: EdiFAPES, 2002. p. 127-144.

ANEXOS

ANEXO 1 – Desenho de aluno A

ANEXO 2 – Desenho de aluno B

ANEXO 3 – Desenho de aluno C

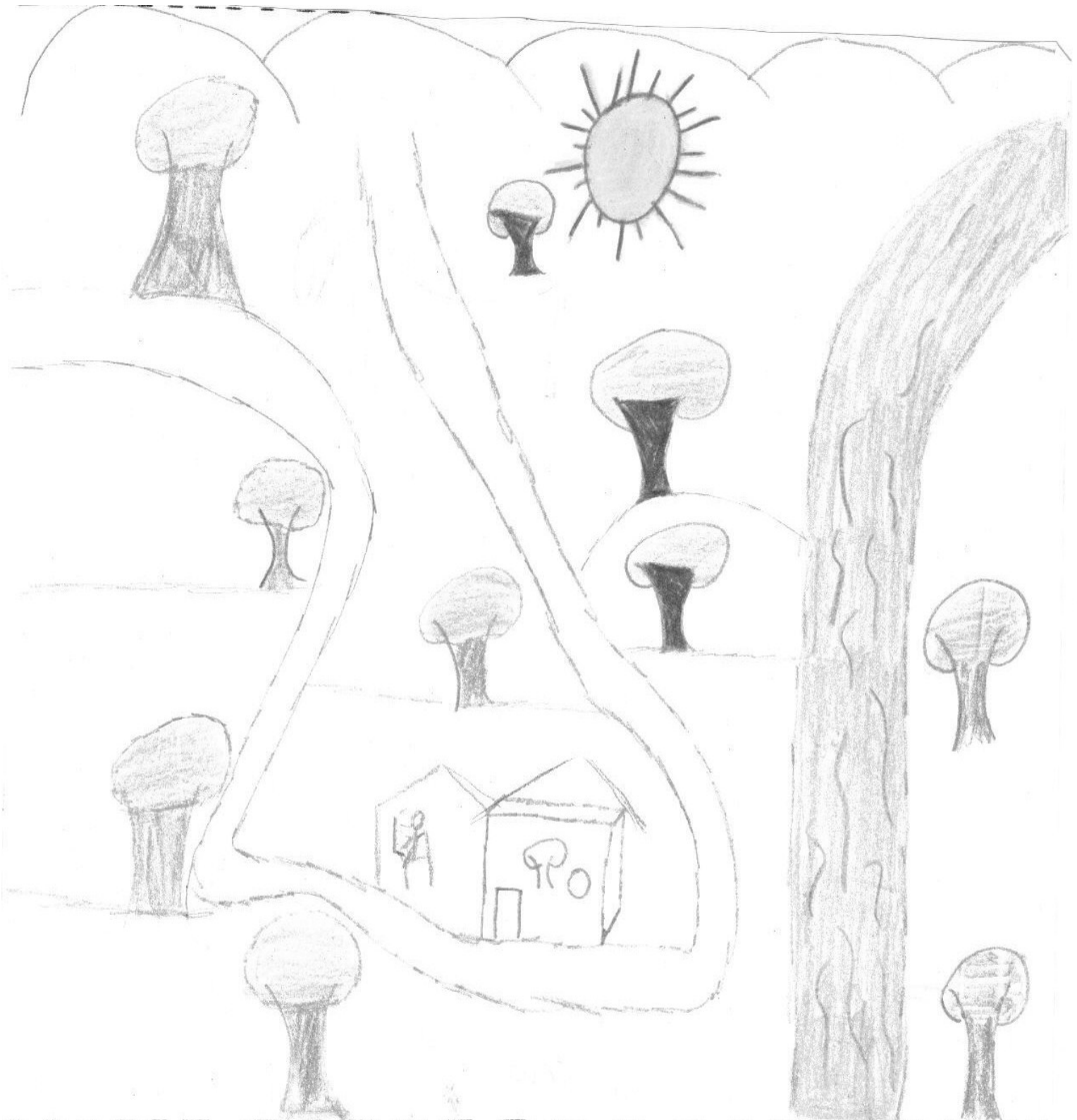
ANEXO 4 – Texto do Gustavo

ANEXO 5 – Roteiro de entrevista

ANEXO 1 – DESENHO DE ALUNO A



ANEXO 2 – DESENHO DE ALUNO B



ANEXO 3 – DESENHO DE ALUNO C



ANEXO 4 – TEXTO DO GUSTAVO

“Será que todo mundo sabe o que é globalização? Globalização é um momento de intenso comércio, circulação de capital, pessoas, relacionamentos, pessoais, profissionais, facilitado pelos meios de comunicação e transporte (tecnologia). Nem todo mundo sabe o que é isso, nem sabe que isso existe, mas ela atinge todo mundo. A globalização ficou conhecida como uma coisa boa e não que pode também causar alguns problemas no planeta como o consumo muito grande de algumas coisas que não são necessárias, o aumento do lixo e muitos problemas são destruidores até de populações, a aceleração da vida das pessoas por causa do dinheiro. deixando muita gente triste, nervosas e apavoradas com tudo. O mundo continua do mesmo tamanho, mas suas distâncias tornam-se menores por causa dessa globalização e dessa comunicação. Outras coisas também ajudaram como a informatização das empresas, a internet, a exportação de pessoas e mercadorias por navios e aviões, aumentou a ciência e o comércio internacional. Todo mundo começou a trabalhar e vender em todo mundo. É um negócio planetário. Mas e o planeta o que acha disso? Será que todos vão pensar nele também? Será que isso tudo causado pelo dinheiro, pelo capitalismo vai trazer prejuízos ao homem? Eu acho que a globalização é igual ao pequi tem uma parte doce e gostosa mas se morder forte o caroço ta cheio de espinhos, mas podia ajudar, já que podemos falar com qualquer lugar do mundo pela internet e podia assim falar do que sendo ruim pra as pessoas e pro mundo, só que a globalização não faz isso ainda estamos vendo muitos desastres na natureza causados por ela.”

ANEXO 5 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Questão geradora: Como o professor relata sua concepção e prática em educação ambiental, historicamente construída, e quais reflexões ele faz sobre isso?

1- Conte-me a respeito de sua escolha profissional.

Objetivo da questão: identificar as determinantes que condicionaram a escolha profissional do entrevistado.

2- Como foi o seu curso?

Objetivo da questão: conhecer alguns aspectos relevantes em sua formação.

3- Fale um pouco sobre sua experiência no início de sua profissão e nos dias atuais.

Objetivo da questão: resgatar informações do fazer pedagógico.

5- Você trabalha com educação ambiental? Poderia comentar algumas experiências com essa temática.

Objetivo da questão: verificar o envolvimento do professor com a educação ambiental e sua contribuição na sensibilização de seus alunos diante dos problemas ambientais.

6- Quais os problemas ambientais da região?

Objetivo da questão: identificar a percepção que os professores têm de impacto ambiental e seu envolvimento com tais questões.

7- Alguns acham que a educação ambiental deveria ser uma disciplina do currículo escolar. O que você pensa a respeito?

Objetivo da questão: identificar na fala do professor suas idéias a respeito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

8- Qual(is) é(são) a(s) contribuição(ões) do ensino de sua disciplina para as questões ambientais?

Objetivo da questão: perceber se o professor vislumbra no ensino de Ciências perspectivas para se reconstruir a relação ser humano/natureza.

9- Nos últimos anos têm aumentado as preocupações com o meio ambiente. Na sua opinião o que é meio ambiente?

Objetivo da questão: conhecer a concepção de meio ambiente que o professor tem e identificar sua influência na prática pedagógica.

10- Hoje se fala e se escreve muito sobre educação ambiental. E para você, o que é educação ambiental?

Objetivo da questão: identificar a concepção de educação ambiental que o professor tem e como utiliza seu conhecimento em sala de aula.