

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cláudia Rodrigues Castro

Petrópolis

2016

Cláudia Rodrigues Castro

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CIP – Catalogação na Publicação

C355c Castro, Cláudia Rodrigues.
Contribuições da educomunicação para a educação ambiental crítica no ensino fundamental / Cláudia Rodrigues Castro. – 2016.
323 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Victor de Araújo Novicki.

1. Paulo Freire. 2. Desenvolvimento sustentável. 3. Educação ambiental crítica. 4. Educomunicação I. Novicki, Victor de Araújo (Orient.). II. Título.

CDD: 370.115

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Doutoranda: Cláudia Rodrigues Castro

Orientador: Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki

Petrópolis, 24 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki - UCP
Presidente

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira - UCP

Prof^ª. Dr^ª. Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora - UCP

Prof. Dr. Mauro Guimarães - UFRRJ

Prof. Dr. Bruno Fuser - UFJF

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer pode durar um momento, mas a gratidão deve permanecer por toda a vida. Ao escrever estas palavras quero tornar pública a minha gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ainda não tinha brotado em mim nenhuma teoria e eu já sentia que as minhas origens me levariam a desenvolver senso crítico. Sou agradecida a meus pais Armando e Dalva, que deixaram em mim o fôlego da vida, da persistência e um nome.

Sou grata ao meu marido, Jesualdo, porque estamos comprometidos em realizar nossos objetivos, conforme prometemos. A dedicação a esta tese não comprometeu nossa união e nos fez compreender ainda mais a importância do apoio nas horas de dificuldade.

Sou grata aos meus filhos Verônica e Nícollas, porque compartilharam tudo o que passei nestes últimos anos e porque, em quarteto, nosso amor dura para sempre!

Já é o bastante, mas não o suficiente, reconhecer a contribuição de todos os outros familiares, porque me permitem mostrar bondade e persistência.

Gostaria de ser breve, mas ainda preciso agradecer aos professores do Programa de Doutorado da UCP, pois me mostraram o quanto foi acertada a minha decisão pela Educação.

Agradeço sem formalidade à presença dos amigos que fiz em Petrópolis e aos funcionários da UCP. Ao “Grupo dos 11” e à “República de Platão” dedico um sentimento especial porque sempre me permitiram falar mais uma vez... Sempre irei valorizar suas presenças encorajadoras e amistosas.

Também é o momento de reconhecer o apoio financeiro parcial recebido da UFJF, que me fez prevalecer mesmo com todas as dificuldades.

Agradeço ao meu orientador Victor Novicki pelas relevantes mudanças que sugeriu não somente na pesquisa, mas pelas transformações que realizou em minha maneira de pensar sobre meio ambiente.

Sou grata a Mauro Guimarães, porque desde a qualificação me fez enxergar a educação ambiental crítica, em palavras e ação.

Sou grata a Rita Migliora, porque desde a qualificação me fez estar comprometida, em tudo e em toda parte, a refletir coerentemente para buscar equilíbrio entre afirmação e negação.

Imprescindível é agradecer às pessoas que conheci e com as quais realizei a pesquisa na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. Aos docentes devo a compreensão da humanização de forma consciente, o que me transformou como profissional e pesquisadora. À

Direção agradeço pelo atendimento a uma demanda que implicava observações profundas. Estendo a gratidão a toda a comunidade da escola, pois sem eles nada disto seria possível.

Por saber que serei enriquecida nos conhecimentos a adquirir, agradeço antecipadamente à banca examinadora desta tese, que me fará divulgar a educação ambiental crítica com comprometimento e interesse.

Por acreditar que tudo o que existe na natureza é bom, concluo que nada deve ser rejeitado, principalmente porque tudo o que aconteceu e resultou nesta tese foi recebido com gratidão.

Por fim e com muita emoção, agradeço a Deus, pois sei que sou fonte de suas vibrações e sem Ele não teria esta oportunidade de aprender e mudar minhas concepções.

Independentemente das circunstâncias, para sempre e em todas as minhas ações, reconhecerei estes benefícios com profunda gratidão!

Dedico esta tese a Paulo Freire.
Irei reconhecer para sempre a grandeza
de suas teorias e irei confirmar
seus ensinamentos em ações,
pensamentos e exemplos!

Ad-mirar a realidade significa objetivá-la,
apreendê-la como campo de sua ação e reflexão.
Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente,
para descobrir as inter-relações verdadeiras
dos fatos percebidos.

PAULO FREIRE

RESUMO

Esta tese versa sobre as contribuições que a educomunicação oferece para promover educação ambiental crítica no ensino fundamental. Observa-se fragilidade na incorporação de educação ambiental em espaços de ensino formal. Esta percepção contribui para se pensar em um problema de pesquisa que apresente uma alternativa ao modelo de educação ambiental com caráter conservador e que se realize por meio da aplicação de educomunicação. Compõe o problema desta pesquisa promover a articulação da educação ambiental com a educomunicação, sob a perspectiva de criticidade. O teórico que ancora esta convergência é Paulo Freire. Aplicam-se suas teorias em oficinas, onde se pratica a educação libertadora. Esta pesquisa inclui objetivos específicos de: mapear as competências sugeridas nos documentos norteadores para compreender a convergência entre educomunicação e educação ambiental; realizar oficinas de formação para aplicação de educomunicação na discussão de questões ambientais; observar como os temas geradores surgem em um determinado grupo; descrever que tipo de orientação a educomunicação deve receber para promover a motivação nos educandos; desenvolver estratégias motivacionais a serem adotadas na prática de educação ambiental, com aplicação da educomunicação; e apresentar os limites e potencialidades que ocorrem na aplicação de educomunicação nos ambientes de ensino. A pesquisa se desenvolve em uma escola pública que funciona desde o início da década de 1980, dentro da Universidade Federal de Juiz de Fora, trabalhando com alunos de 1^a a 4^a série e criada com estatuto comunitário. Emancipada da UFJF, atualmente se encontra na periferia da cidade, em área urbana, rodeada por condomínios de alto luxo e por bairros oriundos de ocupação irregular, abrangendo uma população com perfil econômico bastante heterogêneo. Este estabelecimento escolar recebe alunos do 1^o ao 9^o ano e foi escolhido para a realização da pesquisa porque há sérios problemas ambientais em seu entorno. A área geográfica onde se insere inclui o Córrego São Pedro, que enfrenta problemas, como a deposição de resíduos sólidos no leito. A região possui um importante e estratégico manancial destinado ao abastecimento público de água que se ressent de ordenamento do seu uso. Próximo à escola há outro ponto relevante, a construção da BR-440, que inclui histórias de desocupação e desequilíbrios provocados pela expansão econômica. Os sujeitos da pesquisa são docentes com idades entre 27 e 62 anos. São profissionais da educação básica, que ministram aulas do primeiro ao último ano do ensino fundamental e não receberam formação sobre meio ambiente. Esta pesquisa realiza estudo qualitativo por meio de observação participante, promovendo formação em serviço. Trata-se de um estudo que analisa as comunicações dos professores que discutiram questões ambientais em rodas de conversa realizadas durante o ano letivo de 2016. Conclui que aplicar os princípios da educomunicação contribui para aumentar a possibilidade de inserção crítica da educação ambiental no ensino. Inclui reflexões sobre desenvolvimento sustentável. Enfrenta o desafio de propor educação baseada nos princípios freireanos. Apresenta reflexões sobre crescimento econômico e sustentabilidade, sob o entendimento de que estas questões devem ser trabalhadas de forma dialética, ampliando um debate existente nos estudos de educação ambiental.

Palavras-chave: Paulo Freire. Desenvolvimento Sustentável. Educação Ambiental Crítica. Educomunicação. Ensino Fundamental.

RESUMEN

Esta tesis vuelve sobre las contribuciones que el educomunicación ofrece para promover de la educación medioambiental crítica en la enseñanza fundamental. Se observa fragilidad en la incorporación de educación medioambiental en medio de enseñanza formal. Esta percepción contribuye para pensarse en un problema de investigación que presenta una alternativa al modelo de educación medioambiental con carácter conservador y que se realiza por medio de la aplicación de educomunicación. Compone el problema de esta investigación promover la junta de la educación medioambiental con el educomunicación, bajo la perspectiva de criticidad. El teórico que afianza esta convergencia es Paulo Freire. Se aplican sus teorías en talleres, donde se practica la educación liberadora. Esta investigación incluye objetivos específicos de: listar las competencias sugeridas en los documentos norteadores para incluir la convergencia entre educomunicación y educación medioambiental; hacer talleres de formación para la aplicación de educomunicación en el debate de cuestiones medioambientales; observar como los temas generadores aparecen en un determinado grupo; describir que modelo de orientación el educomunicación debe recibir para promover la motivación en los educandos; desarrollar estrategias motivacionais a adoptarse en la práctica de educación medioambiental, con aplicación del educomunicación; y presentar los límites y las potencialidades que se producen en la aplicación de educomunicación en el medio ambiente de enseñanza. La investigación se desarrolla en una escuela pública que funciona desde el principio de la década de 1980, dentro de la Universidad Federal de Juiz de Fora, trabajando con estudiantes de 1ª al 4ª serie y creada con estatuto comunitario. Emancipada de UFJF, actualmente se encuentra en la periferia de la ciudad, en sector urbano, cercada por los condominios de cumbre tuerce y por barrios originarios de invasión, incluyendo a una población con perfil económico suficientemente heterogéneo. Este centro escolar recibe a estudiantes del 1º al 9º año y se eligió para la realización de la investigación porque hay serios problemas medioambientales en suyo invierte. El sector geográfico donde se inserta incluye el Córrego São Pedro, que se enfrenta a problemas, como el depósito de residuos sólidos en la cama. La región posee una importante y estratégica fuente destinada al suministro público de agua que se odia de orden de su utilización. Cerca a la escuela hay otro punto importante, la construcción del BR-440, que incluye historias de désoccupation y desequilibrios causados por la extensión económica. Los sujetos de la investigación son profesores con edades entre 27 y 62 años. Son profesionales de la educación básica, que dan lecciones de primero a último año de la enseñanza fundamental y no recibieron formación sobre medio ambiente. Esta investigación se realiza un estudio cualitativo a través de la observación participante, promoviendo la formación en servicio. Se trata de un estudio que analiza las comunicaciones de los profesores que discutieron de las cuestiones medioambientales en ruedas de conversación realizadas durante el curso escolar de 2016. Se concluye que aplicar los principios del educomunicación contribuye para aumentar la posibilidad de inserción crítica de la educación medioambiental en la enseñanza. Incluye reflexiones sobre desarrollo sostenible. Se enfrenta al reto de proponer educación basada en los principios freireanos. Presenta reflexiones sobre crecimiento económico y del desarrollo sostenible, bajo el acuerdo cuyas estas cuestiones deben trabajarse de forma dialéctica, ampliando a un debate existente em los estudios de educación medioambiental.

Palabras-clave: Paulo Freire. Desarrollo Sostenible. Educación Medioambiental Crítica. Educomunicação. Enseñanza Fundamental.

SUMMARY

This thesis returns on the contributions that educommunication offers to promote of the critical environmental education in fundamental education. Fragility in the incorporation of environmental education of formal education is observed. This perception contributes to think about an investigation problem that presents an alternative to the model of environmental education with of preservative character and that is realised by means with application of educommunication. It composes the problem of this investigation to promote the meeting of the environmental education with educommunication, under the perspective of criticidade. The theoretician who strengthens this convergence is Paulo Freire. Their theories in factories are applied, where the liberating education practices. This investigation includes specific objectives of: to list the skills suggested in documents to include the convergence between educommunication and environmental education; to realise factories of formation for the application of educommunication in the discussion of environmental questions; to observe as the generating subjects appear in a certain group; to describe that direction model educommunication must receive to promote the motivation in the students; to develop to strategies to be adopted actually of environmental education, with application of educommunication; and to present the limits and the potentialities that take place in the application of educommunication on the education environment. The investigation is developed in a public school that works from the start of the decade of 1980, within the Universidade Federal de Juiz de Fora, working with students of 1^a 4^a series and created with communitarian statute. Emancipated of UFJF, at the moment one is in the periphery of the city, in urban sector, surrounded by the summit condominiums twists and original districts of irregular use, including a population with sufficiently heterogenous economic profile. This scholastic center receives to students of 1^o to 9^o year and it was chosen for the accomplishment of the investigation because there are serious environmental problems in his invests. The geographic sector where it is inserted includes the Córrego São Pedro, that faces problems, like the deposit of solid residues in the bank. The region owns an important and strategic source destined to the public water provision that is hated of order of its use. Near the school there is another important point, the construction of the BR-440, that includes histories of desoccupation and imbalances caused by the economic extension. The subjects of the investigation are professors with ages between 27 and 62 years. They are professional of the basic education, that gives to lessons of first a last year of fundamental education and they did not receive formation on environment. This research performs qualitative study through participant observation, promoting in-service training. One is a study that analyzes the communications of the professors who discussed of the environmental questions in realised wheels of conversation during the school year of 2016. Concludes that will apply the principles of educommunication contributes to increase the possibility of critical insertion of the environmental education in education. It includes reflections on sustainable development. One faces the challenge to propose education based on the freireanos principles. It presents reflections on economic growth and of the sustainable development, under the agreement whose these questions must work of dialectic form, extending to an existing discussion in the studies of environmental education.

Keywords: Paulo Freire. Sustainable development. Critical Environmental Education. Educommunication. Fundamental Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 2- Carta do Índio Seattle</i>	<i>146</i>
<i>Figura 3- Projeto de Lei.....</i>	<i>157</i>
<i>Figura 4- Publicação no site do vereador</i>	<i>158</i>
<i>Figura 4A- Roteiro de dramatização em rádio</i>	<i>159</i>
<i>Figura 4B- Roteiro de dramatização em rádio</i>	<i>160</i>
<i>Figura 4C- Roteiro de dramatização em rádio.....</i>	<i>161</i>
<i>Figura 5- Primeira Carta.....</i>	<i>193</i>
<i>Figura 6- Segunda Carta.....</i>	<i>197</i>
<i>Figura 6A- Segunda Carta</i>	<i>198</i>
<i>Figura 7- Terceira Carta.....</i>	<i>202</i>
<i>Figura 8- Quarta Carta.....</i>	<i>206</i>
<i>Figura 9- Quinta Carta</i>	<i>210</i>
<i>Figura 9A- Quinta Carta.....</i>	<i>211</i>
<i>Figura 10- Sexta Carta.....</i>	<i>215</i>
<i>Figura 11- Sétima Carta</i>	<i>219</i>
<i>Figura 11A- Sétima Carta.....</i>	<i>220</i>
<i>Figura 12- Oitava Carta</i>	<i>222</i>
<i>Figura 13- Nona Carta.....</i>	<i>224</i>
<i>Figura 14- Décima Carta.....</i>	<i>226</i>
<i>Figura 15- Décima Primeira Carta</i>	<i>228</i>
<i>Figura 16- Minibiografia 1</i>	<i>236</i>
<i>Figura 17- Minibiografia 2</i>	<i>237</i>
<i>Figura 18- Minibiografia 3</i>	<i>238</i>
<i>Figura 19- Minibiografia 4</i>	<i>239</i>

<i>Figura 20- Minibiografia 5</i>	240
<i>Figura 21- Minibiografia 6</i>	241
<i>Figura 22- Minibiografia 7</i>	242
<i>Figura 23- Minibiografia 8</i>	243
<i>Figura 24- Minibiografia 9</i>	244
<i>Figura 25- Minibiografia 10</i>	245
<i>Figura 26- Minibiografia 11</i>	246
<i>Figura 27- Minibiografia 12</i>	247
<i>Figura 28- Minibiografia 13</i>	248
<i>Figura 29- Minibiografia 14</i>	249
<i>Figura 30- Minibiografia 15</i>	250
<i>Figura 31- Minibiografia 16</i>	251
<i>Figura 32- Minibiografia 17</i>	252
<i>Figura 33- Minibiografia 18</i>	253
<i>Figura 34- Minibiografia 19</i>	254
<i>Figura 35- Primeira Imagem Fotográfica</i>	258
<i>Figura 36- Segunda Imagem Fotográfica</i>	261
<i>Figura 37- Terceira Imagem Fotográfica</i>	264
<i>Figura 38- Quarta Imagem Fotográfica</i>	267
<i>Figura 39- Primeiro Texto Curto</i>	270
<i>Figura 39A- Primeiro Texto Curto</i>	270
<i>Figura 40- Segundo Texto Curto</i>	272
<i>Figura 41- Terceiro Texto Curto</i>	274
<i>Figura 42- Quarto Texto Curto</i>	276

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO E INTERAÇÃO.....	17
1.2 OBJETIVOS	22
1.3 A CONTRIBUIÇÃO DE OUTROS AUTORES	23
1.4 DETALHAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA	32
1.5 JUSTIFICATIVA	38
1.6 DEFINIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	42
1.7 DISPOSIÇÃO DO CONTEÚDO	48
2. RELAÇÃO DO HOMEM COM O AMBIENTE	49
2.1 MARCOS INSTITUCIONAIS: PREOCUPAÇÃO COM AS MUDANÇAS AMBIENTAIS	54
2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO	59
2.3 FUNDAMENTOS DA SUSTENTABILIDADE.....	68
3. INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCOMUNICAÇÃO	94
3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA	113
3.2 A BUSCA DO TEMA GERADOR COMO PRÁXIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	126
4. PERCURSOS DIALÓGICOS APLICADOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DAS OFICINAS.....	140
4.1 PRIMEIRO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO	143
4.2 SEGUNDO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO	152
4.3 TERCEIRO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO.....	166
4.4 QUARTO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO	178

5. PRODUTO COMUNICACIONAL DA PRIMEIRA OFICINA	189
5.1 PRIMEIRA CARTA- NECESSIDADE DE OFERTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	193
5.2 SEGUNDA CARTA- PRECISAMOS DE UM MUNDO MELHOR	197
5.3- TERCEIRA CARTA- É PAPEL DA ESCOLA DESENVOLVER EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	202
5.4- QUARTA CARTA- AJUDAR ALUNOS A SE TORNAREM CIDADÃOS.....	206
5.5- QUINTA CARTA- POSSIBILIDADES.....	210
5.6- SEXTA CARTA- PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	215
5.7- SÉTIMA CARTA- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA	219
5.8- OITAVA CARTA- CONVERSAS SOBRE NOSSO MUNDO...	222
5.9- NONA CARTA- ESPERANÇA QUE ESTIMULA A PRÁTICA	224
5.10- DÉCIMA CARTA- POSSIBILIDADES DENTRO DE SALA DE AULA	226
5.11- DÉCIMA PRIMEIRA CARTA- SOBRE A POSSIBILIDADE DE SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DENTRO DA SALA DE AULA.....	228
6. PRODUTO COMUNICACIONAL DA SEGUNDA OFICINA- MINIBIOGRAFIAS: O RETORNO DO SUJEITO	231
7. TERCEIRO PRODUTO COMUNICACIONAL	256
7.1 PRIMEIRA IMAGEM FOTOGRÁFICA	257
7.2 SEGUNDA IMAGEM FOTOGRÁFICA	260

7.3 TERCEIRA IMAGEM FOTOGRÁFICA	262
7.4 QUARTA IMAGEM FOTOGRÁFICA	265
8. QUARTO PRODUTO COMUNICACIONAL.....	268
8.1 PRIMEIRO TEXTO CURTO	269
8.2 SEGUNDO TEXTO CURTO	271
8.3 TERCEIRO TEXTO CURTO	273
8.4 QUARTO TEXTO CURTO.....	275
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	277
REFERÊNCIAS	293
APÊNDICES	303
ANEXOS	310

1. INTRODUÇÃO

Interessou, neste estudo, analisar de que forma a educação ambiental poderia receber a contribuição da educomunicação para desenvolver a perspectiva crítica. Tornou-se importante extrair da literatura de Paulo Freire (1997; 1989; 1967; 1985; 2009) elementos que promovessem a articulação entre a educação ambiental e a educomunicação. A preocupação central foi consolidar, na prática, a inter-relação entre os campos da educação ambiental e da comunicação, compreendendo-se que:

Educação ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. (TOZZONI-REIS, 2004, p.147).

Esta pesquisa partiu do pressuposto teórico de que aplicar os princípios da educomunicação contribui para aumentar a possibilidade de inserção crítica da educação ambiental no ensino, pois a educomunicação se define como um “conjunto das ações destinadas a: integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos”. (SOARES, 2002, p. 24).

A curiosidade principal iniciou-se com a percepção profissional de que, quanto à prática de educomunicação, alguns conhecimentos específicos são necessários para o levantamento de novas possibilidades que permitam sua aplicação nos processos de ensino-aprendizagem. Muitas escolas usam os recursos comunicacionais, mas poucas o fazem compreendendo o que é educomunicação e como explorar as linguagens específicas dos veículos de comunicação.

Eu descobri na educação ambiental a oportunidade de desenvolver um estudo que refletisse as indagações para a área de comunicação, entendendo-se ambos os campos de investigação sob uma perspectiva emancipatória (FREIRE, 1997) de se atuar na educação.

Esta introdução continua com a caracterização dos sujeitos de pesquisa e do ambiente em que ocorreram as observações. Importa esclarecer que este conhecimento das características dos sujeitos foi percebido como necessário e se consolidou a partir dos trabalhos de campo, por meio de minibiografias que foram inseridas nas análises posteriores desta tese.

1.1 CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO E INTERAÇÃO

O cenário em que se realizou a pesquisa, na sua prática de campo, é uma escola pública municipal localizada a poucos metros da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta instituição com a qual se trabalhou é escola pública de ensino fundamental, Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

As etapas de ensino ofertadas na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves são: Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; e Supletivo. Atuam na mesma mais de 100 colaboradores. A escola possui acesso à internet com banda larga.

A infraestrutura inclui laboratório de informática com 18 máquinas, laboratório de ciências e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os recursos de comunicação disponíveis são: 3 TVs, videocassete, DVD, 4 copadoras, retroprojektor, 6 impressoras, aparelho de som, 2 projetores multimídia (datashow) e câmera fotográfica/filmadora, estrutura importante para a prática de educomunicação.

A escola começou a funcionar no início da década de 1980, dentro da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o nome de Escola Municipal de Nível Elementar, trabalhando com alunos de 1ª à 4ª série. O prédio foi construído pela própria Universidade, atendendo a um acordo pré-estabelecido com o município de Juiz de Fora para atender aos filhos de funcionários da universidade e às crianças do entorno.

Em 1984, devido ao aumento na demanda de alunos, houve a necessidade de funcionamento em quatro turnos, para atendimento de 5ª à 8ª série. Esse funcionamento era precário, devido ao número de alunos em relação ao reduzido espaço. Buscando uma solução para esse problema, a Prefeitura de Juiz de Fora entrou em negociação com uma escola da CNEC¹, mantida pela comunidade e que funcionava em um prédio da Igreja Católica de São Pedro.

Em uma assembleia popular com representantes da Prefeitura de Juiz de Fora, da Igreja de São Pedro e da comunidade, foi efetuada, naquele mesmo ano, a junção das duas escolas. Assim, a Escola de Nível Elementar, ao transferir-se para o novo endereço, passou a se chamar Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

¹ A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade ou Rede CNEC é uma rede de ensino brasileira; foi criada em João Pessoa pelo educador Felipe Thiago Gomes, em 1943. A rede mantém, em 2015, um total de 268 escolas de Educação Básica e 19 instituições de Ensino Superior em todo o Brasil, atendendo mais de cem mil alunos. Fundada na cidade de Recife/PE, como Campanha do Ginasiano Pobre, a CNEC nasceu do ideal de um grupo de estudantes universitários que, liderados pelo professor Felipe Thiago Gomes, resolveu contrariar a situação instalada – a escola como privilégio de poucos – oferecendo ensino gratuito a jovens carentes. Nasceu desse ideal a primeira unidade da CNEC – o Ginásio Castro Alves. O trabalho voluntário de seus idealizadores se propagou pelo Brasil (...) e hoje é reconhecida como o mais expressivo movimento de educação comunitária existente na América Latina. Disponível em <http://www.cnecc.org.br/institucional-cnecc/historia/>.

Na configuração atual, a Escola Municipal Presidente Tancredo Neves foi criada com estatuto comunitário e os moradores do bairro participaram da compra do terreno, juntamente com a igreja. Naquela ocasião a escola era muito ativa, pois a comunidade participava de forma direta, desenvolvendo atividades voltadas para a necessidade dos moradores da região.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2011), a comunidade atendida pela escola é assim expressa: a região em que se localiza é também denominada Cidade Alta, atendendo a alunos de diversos bairros próximos, como: Jardim Casablanca, Adolpho Vireque, Martelos, Tupã, Serro Azul, São Pedro, Morada da Serra, Alto dos Pinheiros, Santana, Itatiaia, entre outros.

Encontra-se na periferia da cidade, em área urbana, rodeada tanto por condomínios de alto luxo quanto por bairros oriundos de ocupação irregular, o que torna o poder econômico da população atendida bastante diversificado. Hoje a escola atende a mais de 700 alunos.

Esta escola foi escolhida para a realização da pesquisa porque há, em seu entorno, um sério problema ambiental. A área geográfica onde a escola se insere inclui o Córrego São Pedro, que enfrenta problemas, como a deposição de resíduos sólidos no leito, pela população local².

A região conta ainda com um importante e estratégico manancial destinado ao abastecimento público de água em Juiz de Fora, a Represa de São Pedro, que se ressentida da falta de uma legislação específica de ordenamento do seu uso. Nos últimos anos a represa vem sofrendo de forma cada vez mais intensa as consequências de um processo desordenado de ocupação da sua bacia hidrográfica³.

Próximo à escola há outro ponto relevante, que poderia ser estudado como experiência negativa, destruição ou precarização do espaço de viver coletivo. Trata-se da construção da BR-440, que inclui histórias de desocupação, desapropriações e desequilíbrios provocados pela expansão econômica⁴. Construída acima do nível das demais ruas do bairro, provoca alagamentos e o trecho urbano fica intransitável em período de chuvas.

A Escola Municipal Tancredo Neves tem aulas regulares de música e de dança incluídas no projeto pedagógico. Por meio das atividades musicais realizadas se promove ritmo, seriação, coordenação motora, ludicidade, desinibição e descontração. A escola tem um

² Conforme reportagem anexa à página 316.

³ Conforme anexo inserido às páginas 318 e 319.

⁴ Conforme reportagens anexas, inseridas entre as páginas 311 e 315.

hino que foi composto por alunos, com orientação de uma professora de matemática no próprio ambiente de ensino:

Tancredo é uma escola envolvente
 Que nos ensina a ser competentes
 Salve Tancredo, salve Tancredo
 Na esperança, na paz e no amor
 É uma escola de alunos inteligentes
 Com professores fiéis, experientes
 Salve Tancredo, salve Tancredo
 Na esperança, na paz e no amor
 Tem uma equipe preparada e legal
 Tornando a escola um lugar especial
 Salve Tancredo, salve Tancredo
 Na esperança, na paz e no amor
 Cantemos esse hino com fervor
 Para saudar nossa escola com amor
 Salve Tancredo, salve Tancredo
 Na esperança, na paz e no amor.

Foram desenvolvidas outras experiências, para além da prescrição⁵: um livro produzido em 2015 com lendas urbanas cujos autores são alunos do 6º ano. Em 2016, na ocasião de comemorar a Páscoa, na sala de informática, alunos acessaram um site sobre o tema, aprenderam sobre a história deste evento, escreveram carta ao Coelho da Páscoa. Com estas atividades, aperfeiçoaram o controle do mouse, do teclado- e treinaram alfabetização e assinatura.

A escola formou parceria com o Exército e, em 19 de fevereiro, iniciou-se um ciclo de palestras, totalizando 3 edições, que educavam para o combate à dengue. Esta atividade se realizou para alunos do 4º ao 9º ano. Na primeira palestra foram orientadas as crianças do 4º ao 6º ano. Na semana seguinte, foram contemplados os 7ºs e 8ºs anos. Em 4 de março estavam se encerrando as palestras com a participação dos alunos de 8ºs e 9ºs anos.

A ‘conscientização’ sobre a dengue continuou e então envolveu uma caminhada no bairro com participação da direção e de 5 professoras. Naquele evento os alunos conversaram com comerciantes locais, colaram cartazes confeccionados por eles nos estabelecimentos comerciais, esclareceram dúvidas de pedestres sobre a dengue e ainda informaram sobre os riscos da doença, orientando também sobre as formas de combate ao mosquito transmissor.

⁵ A prescrição é uma ação normativa das instituições e se refere ao cumprimento das determinações regulamentadas e registradas, que geralmente atendem a um padrão de conduta comum a todas as escolas. Um dos principais mecanismos de prescrição é o livro didático.

Outra ação realizada em sequência foi o recolhimento de objetos que se tornariam criadouros de larvas e estavam depositados na avenida principal do bairro. Uma semana depois a escola recebeu um grupo teatral que apresentou encenação sobre o tema. Em 5 de março houve mobilização contra a dengue envolvendo um grupo maior de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Realizou-se trabalho manual por meio da confecção de raquete protetora e máscara com molde de mosquito.

A sala de informática foi o ambiente onde estes alunos aprenderam quais os locais e objetos mais propensos a criarem larvas do *Aedes Aegypti*, por meio de um jogo virtual. A professora de artes confeccionou, com os alunos, um painel denominado 'Fora Dengue!'. O professor de ciências usou jogo de tabuleiro fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, chamado 'Agentes Especiais no Combate à Dengue'.

Embora se realizem atividades extraordinárias, os professores concordam, em sua maioria, que os principais recursos de comunicação aplicados na escola são os livros paradidáticos, segundo conversas preliminares e rodas de conversa. A partir da leitura surgem oportunidades interdisciplinares, aplicando práticas de pintura, desenho, música ou informática. Interessante acrescentar também que existe um aplicativo da escola que pode ser acessado on line: e.m.p.tancredonevesjf.

Uma atividade relatada nas rodas de conversa foi realizada por uma professora de português que apresentou aos alunos do 7º ano uma reportagem do 'Jornal Hoje em Dia', usada como referência para o estudo da representação de mulheres nas histórias em quadrinhos.

Há na escola suficiente disponibilidade de salas e obrigação de atender crianças que devem estar alfabetizadas aos seis anos. Desde julho de 2015 é obrigatório assegurar vaga à criança com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência ou discriminação.

Alguns outros elementos contribuíram para a caracterização de nossos sujeitos de pesquisa, porém o perfil profissional e identitário dos professores foi desenvolvido durante o trabalho de campo. Portanto, foi feita análise de minibiografias e estas foram elencadas em capítulo específico.

Contudo, desde as conversas preliminares às oficinas, já se sabia que os participantes da pesquisa são professores atuantes com educandos de diferentes níveis econômicos, com o objetivo de dar representatividade social à pesquisa. São profissionais que ministram aulas da educação básica, do primeiro ao último ano do ensino fundamental. Para atender a esta necessidade, várias professoras são bidocentes e cumprem jornada de trabalho ampliada,

recebendo pagamento proporcional das horas exercidas a mais, e ainda um terço por atividade extraclasse.

O trabalho bidocente, segundo relatos das conversas preliminares, é cansativo e sinaliza que há diversas barreiras a superar. Há estrutura para a prática de atividades em laboratório, mas as barreiras físicas de acessibilidade permanecem.

O trabalho bidocente é intenso e, além disto, as docentes ainda estão em formação para o serviço especializado. Também as professoras dizem que esta formação é quase como fazer uma segunda graduação, por ser trabalhosa e completamente nova.

A bidocente atua em uma classe, acompanhando alunos da “educação especial” e é responsável pela docência junto ao titular da turma. No contra turno, elabora material didático adaptado; planeja e elabora as atividades dos alunos com déficit de aprendizagem; auxilia os demais alunos que possuam deficiência física ou psicológica e ainda socializa os demais com os alunos que possuam déficit ou deficiência.

As conversas preliminares apontaram que suas atividades exigem controle emocional e preparo físico. Um dos exemplos a ser citado é que há uma criança com deficiência visual na turma. O conteúdo de uma aula vai ser trabalhado com imagens. Neste dia, com o aluno, a bidocente elabora maneiras de explicar o sentido daquelas imagens por meio de material preparado para atingir de forma especializada o objetivo daquele trabalho. Ela lê o filme legendado para o aluno e traduz as imagens para facilitar a compreensão da criança.

A bidocência é uma realidade nova na escola e constitui um grupo de profissionais que atua em dupla, no cenário escolar. Há que ocorrer a interação, o diálogo, jogo de papéis e correlação de poder, além do compartilhamento de saberes ainda mais especializados dentro da sala de aula.

Nas primeiras conversas sobre a pesquisa foram detectados 3 professores querendo desenvolver atividades de educação ambiental sem terem recebido formação específica e sem nenhum projeto norteador. Importante informação é a de que a escola nunca recebeu materiais, treinamentos ou qualquer orientação sobre a forma de educar para o meio ambiente.

Os docentes, participantes da pesquisa, mostraram a necessidade de conhecerem melhor o que é a linguagem dos meios de comunicação e 34 deles, na primeira reunião em que participei na escola, se inscreveram para cursar as oficinas que eu estava propondo, com o tema ‘educação ambiental e educomunicação’.

A opção de desenvolver a pesquisa com educadores se deveu ao fato de, na revisão de literatura, ter-se percebido que há poucos estudos com professores do sistema de ensino

básico em relação à educação ambiental e, menos ainda, na educação ambiental em congruência com a educomunicação.

Decidiu-se aplicar oficinas para realizar as observações nesta escola. O modelo didático proposto foi o da educação libertadora de Paulo Freire. O desafio inicial foi motivar os professores para que participassem dos encontros. Foi preciso criar procedimentos desenvolvidos com os participantes enquanto a oficina se realizava. Isto foi necessário porque, para atingir os objetivos deste estudo, era preciso analisar o espaço vivido enquanto se compartilhavam experiências durante as atividades realizadas.

1.2 OBJETIVOS

Em uma perspectiva geral, objetivou-se fazer um estudo com observação de atividades realizadas em oficinas de educação ambiental no ambiente escolar.

Buscou-se, nesta pesquisa, relacionar: formas de praticar a educação ambiental com aplicação de educomunicação para obter a perspectiva crítica. Foi possível, nas análises concludentes, avaliar também os efeitos favoráveis e desfavoráveis do uso desta forma de educar, por meio da orientação de limites e possibilidades da aplicação de educomunicação.

Pretendeu-se, ainda, desenvolver reflexões sobre o sentido pleno da educação: de possibilitar ao ser humano sua emancipação, consciente das relações de opressão e dominação do sistema capitalista.

Este estudo pretendeu: 1) mapear as competências sugeridas nos documentos norteadores para compreender a convergência entre educomunicação e educação ambiental; 2) realizar oficinas de formação para aplicação de educomunicação na discussão de questões ambientais; 3) observar como os temas geradores⁶ surgem em um determinado grupo; 4) descrever que tipo de orientação a educomunicação deve receber para promover a motivação nos educandos; 5) desenvolver estratégias motivacionais a serem adotadas na prática de educação ambiental com aplicação da educomunicação; 6) apresentar os limites e potencialidades que ocorrem na aplicação de educomunicação na escola.

Tratou-se de um estudo que analisou as comunicações dos professores que adquiriram conhecimentos em educação ambiental por meio da educomunicação. Então, o melhor método foi o de observação em sala de aula, por mediação nas rodas de conversa.

⁶ O tema gerador é o objeto de estudo que surge entre os educandos durante a busca da leitura crítica da realidade. Livre da opressão, é percurso aplicado na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1997) para desalienar, visando transformar o homem e a sociedade.

1.3 A CONTRIBUIÇÃO DE OUTROS AUTORES

A decisão adotada nesta pesquisa, quanto à interpretação das informações sobre importância e legitimidade do tema, iniciou-se com a revisão de literatura. A necessidade de saber quais autores têm discutido as mesmas teorias associadas a esta tese motivou a realizar estudo das contribuições de outros estudiosos.

Cabe nesta introdução lembrar que foi objetivo desta revisão de literatura explicitar também as fontes adotadas como referência do escopo teórico deste estudo a partir de outras teses, dissertações e artigos. Embora se tenha feito o levantamento quantitativo de dados, estes não foram estatisticamente analisados. Os números aqui relacionados serviram para mostrar o contexto em que foram obtidos.

A abordagem realizada foi predominantemente qualitativa, pois as concepções críticas de educação ambiental e de educomunicação contrariam a quantificação, atribuindo-lhe caráter reducionista. Equiparada a uma realidade que precisa ser desvelada, esta tese tem como característica primordial compreender significados e interpretar significações, condição que a coloca em caráter de pesquisa qualitativa.

Importou ainda conhecer outras pesquisas que auxiliassem na compreensão de que se pode ter a contribuição da educomunicação para a prática de educação ambiental no ensino fundamental. Foi objetivo desta revisão de literatura procurar teses, dissertações e artigos que abordassem, portanto: educação ambiental; educação ambiental no ensino fundamental; e educação ambiental no ensino fundamental com aplicação de educomunicação. Estas foram as palavras-chave aplicadas na busca sistemática avançada.

O detalhamento das obras selecionadas priorizou as que citaram as teorias de Paulo Freire, pois se considera, conforme Loureiro; Layrargues (2013), que os estudos de meio ambiente baseados em visão marxista estão relacionados à educação ambiental crítica. A fundamentação teórica deste estudo se apoiou nos ensinamentos da pedagogia da libertação de Paulo Freire.

É importante esclarecer que, dentro dos unitermos específicos- educação ambiental; educação ambiental no ensino fundamental; e educação ambiental no ensino fundamental com aplicação de educomunicação- foi preciso buscar os conceitos que norteariam o desenvolvimento teórico desta tese.

Portanto, a revisão de literatura adequada à proposta desta pesquisa incluiu, inicialmente, a compreensão de: educação ambiental; educação ambiental crítica; sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; sociedade sustentável; educomunicação e

educação básica. Pretendeu-se, desta forma, atender aos propósitos de esclarecimento dos conceitos que fundamentam as discussões.

Coerentemente, desenvolver estudo de educação ambiental, sem dúvida, é uma investigação oportuna e que desperta muito interesse. Em uma primeira prospecção no Portal de Periódicos Capes, para o período de 2010 a 2016, conseguiu-se como resultado 1328 publicações utilizando-se a expressão educação ambiental.

Neste procedimento encontraram-se 606 periódicos revisados por pares. Os que apresentavam, pelo título e pelo resumo, maior proximidade com o tema desta pesquisa, foram analisados quanto à repetição de termos da área de interesse- educação ambiental crítica; sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; sociedade sustentável; educomunicação e educação básica. Estes atenderam a um total de 265 publicações.

Deste somatório, quanto ao número de vezes em que apareceram, dentro de cada publicação, os conceitos principais desta tese, o termo Educação Ambiental apareceu como prioridade investigativa em 124 publicações; em língua inglesa apareceu a expressão Environmental Education 57 vezes; o termo Meio Ambiente retornou 13 estudos; a palavra Educação predominou em 10 periódicos; Ensino Fundamental em 9; Sustentabilidade também retornou 9 artigos; Environmental Education, com ênfase em Engenharia, somou 9 estudos; Desenvolvimento Sustentável integrou 7 artigos; Education apareceu 5 vezes; Políticas Públicas também retornou 5 publicações; Sustainability resultou em 4 exemplares; Environment trouxe 3 produções científicas; Natureza prevaleceu em 3 estudos; Educación Ambiental sobressaiu em 2 publicações; Critical Environmental Education também trouxe 2 resultados; Sustainable Development apareceu 2 vezes; por fim, a palavra Nature trouxe 1 produção científica.

Porém, em uma filtragem mais precisa, ao buscar a educação ambiental no ensino fundamental, a pesquisa retornou 10 publicações e apenas 2 artigos revisados por pares. Dos vocábulos principais que predominaram na pesquisa ampliada, de um modo geral, os termos excluídos foram: as publicações em língua inglesa, porque não abordavam a dimensão crítica necessária a este estudo, além de: sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; políticas públicas; unidades de conservação; e natureza, pois também não traziam fundamentações sob a perspectiva crítica.

Entre as 10 publicações obtidas após a busca de educação ambiental no ensino fundamental, foram encontradas 4 dissertações e 5 artigos. Uma delas se tratava de redundância, pois a mesma publicação estava citada duas vezes no portal de periódicos da

Capas. Todas foram lidas e os resumos analisados, para se observar a fidedignidade dos mesmos com o desenvolvimento da pesquisa a eles vinculada.

Foram refutados os 5 artigos, porque abordavam: estratégias de conservação; unidade de conservação; educação ambiental com finalidade pragmática; educação ambiental em aulas de Ciências; e conservação de morcegos. Estes temas não teriam relevância para apresentação qualitativa ou contribuição teórica nesta tese, porque não apresentavam a concepção crítica de educação ambiental.

A primeira dissertação tinha ênfase em currículo e concluía sobre os fatores limitantes para a prática de educação ambiental em escola de campo. (LOPES, 2013). Não iria trazer contribuições diretas para o tema de minha pesquisa e foi excluída na revisão.

A segunda dissertação abordava a metodologia da dimensão cognitiva do trabalho com valores e também não tinha caráter contributivo para meu estudo. Incorporava questões sobre as influências da direção da escola e da Diretoria Municipal de Educação nas atividades de Educação Ambiental realizadas nas escolas. (DEGASPERI, 2012).

A terceira dissertação se propunha a analisar se os professores de uma escola pública municipal de Palmas inseriam as questões ambientais em sua prática pedagógica e de que modo abordavam essas temáticas, tendo como referência o espaço escolar. (LOUREIRO, 2009). Por este motivo, que não contemplava minha área de abrangência terminológica, também foi descartada.

A quarta dissertação se propôs: a revisar bibliografia sobre os fundamentos da educação, a analisar programas de educação ambiental e a destacar princípios para a educação ambiental, apresentando análises de três programas de educação ambiental, sendo eles: o Programa Cidadania Ambiental – um projeto desenvolvido para ser aplicado em escolas da rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro; o Programa Parâmetros em Ação - Meio Ambiente na Escola – uma proposta do Governo Federal Brasileiro, a ser aplicado na formação de professores e alunos do ensino fundamental; e o Programa Eco-Escolas – um projeto internacional desenvolvido em escolas de mais de 25 países da Europa. (LIMA, 2004). Porém, não apresentou interesse de pesquisa similar ao desta tese. Também foi descartada porque não traria contribuição teórica para meu objeto de estudo.

Embora os estudos descartados trouxessem termos específicos adotados nesta pesquisa, as discussões desenvolvidas nas dissertações citadas não se norteavam pela perspectiva crítica de educação ambiental e, por isto, não correspondiam aos objetivos desta análise.

Portanto, tornou-se importante destacar que as palavras: sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; e sociedade sustentável são conceitos a serem explorados com rigor terminológico, centralizando as referências em autores nacionais que se baseiam nos pressupostos marxistas, destinando-lhes capítulo específico.

Não encontrei nestes estudos a explicação pormenorizada do que seria a educomunicação, conceituando-a diretamente a partir de Paulo Freire. Embora haja 97 teses ou dissertações com esta temática no Brasil, conseqüentemente, os procedimentos adotados nesta revisão de literatura sinalizaram que se deve desenvolver um capítulo na tese para explicar o que é a educomunicação, fazendo sua convergência com a educação ambiental.

Foram referências para este desenvolvimento teórico da educomunicação os estudos de Paulo Freire, Mário Kaplún e Ismar Soares. A condução desta análise de dados das publicações serviu de parâmetro para estimar a importância do tema educomunicação no cenário de pesquisa.

A indicação da educomunicação convergente à educação ambiental retornou 4 estudos. A busca priorizou publicações que atendem ao eixo vinculado ao aumento do coeficiente de expressão dos educandos, promovendo a liberdade de comunicação educativa. Esta busca sistemática retornou 2 dissertações e 2 artigos.

Produzir mídias escolares sem método dialógico não contempla o eixo da educomunicação em que se norteia esta tese. A centralidade da pesquisa está na aplicação da educomunicação para ampliar o coeficiente expressivo e a liberdade de comunicação dos educandos. Assim, os critérios de exclusão também resultaram no descarte de estudos que produziram mídias na escola sem a perspectiva crítica.

Não interessa a esta tese a prática instrumental de uso das mídias. Este é o raciocínio adotado para uma dissertação que investiga a dinâmica da interação escola e comunidade por meio da educomunicação, avaliando as intervenções dos alunos nas questões socioambientais, por meio da elaboração de vídeos. (MARTINS JÚNIOR, 2011).

O primeiro estudo encontrado, uma dissertação, teve o objetivo de pesquisar experiências de jornalismo ambiental praticado em espaços digitais - (blogs ambientais). Foi analisado sob a perspectiva da conservação ambiental e considerou a bacia do rio Corumbataí como ponto de partida para o desenvolvimento do estudo de forma a criar alternativas para execução. (OLIVEIRA JUNIOR, 2012). A perspectiva conservadora não é relevante para esta pesquisa e a produção de mídias sem método dialógico não se aplica a esta tese.

Em Oliveira (2011) tem-se um artigo que aborda os procedimentos metodológicos adotados para o uso em sala de aula de um videoclipe ambiental elaborado para fins de uso

didático em atividades de comunicação científica e educação ambiental. Neste caso eu também considerei descartada esta produção científica porque o trabalho validou a produção e uso de vídeos com música amazônica como recurso didático de educação científica e ambiental na educação formal. Foram identificados os argumentos do discurso literário e do discurso científico que colaboraram para a sensibilização em relação às questões ambientais, mas não se buscou a relação dialógica de produção entre educadores e educandos.

Em outra publicação os autores mostram que diversas práticas de promoção da participação social têm sido implementadas no âmbito das ações de Desenvolvimento Sustentável. (TOTH; MERTENS; MAKIUCHI, 2012). Em seu artigo, os autores concluem que a educação apresenta potencial significativo para a promoção de novos espaços de participação social e a ampliação do potencial de expressão de demandas sociais e ambientais. O trabalho enfatiza a importância da educação na mobilização social para a participação em questões socioambientais. O foco desta produção científica também não coincidiu com os delineamentos teóricos desta tese.

Porém, ao buscar a educação ambiental no ensino fundamental com a inserção de educação como unitermo, a busca não retornou publicações. Pode-se compreender, desta forma, que ainda não houve publicação que estudasse educação ambiental no ensino fundamental com aplicação de educação, mesmo que analisada no sentido amplo. Este resultado da revisão sistemática sinalizou que, não havendo estudos que associem educação ambiental com educação no ensino fundamental, então, esta tese tem temática inédita.

Depois de ter esgotado as buscas para a educação ambiental como termo principal, tornou-se imprescindível apurar os estudos que existem sobre educação. A pesquisa com este unitermo –educação- como palavra principal retornou 58 resultados de publicações científicas, entre 2010 e 2016. Entre estes, obtiveram-se 8 periódicos revisados por pares.

Esta tese está definida no eixo ‘educação para a comunicação’, conforme define Ismar Soares (2000). O percurso metodológico desta revisão de literatura sugere que o termo aglutinador deste estudo, tanto para a educação ambiental- em sua visão crítica, quanto para a educação, é Paulo Freire.

Em continuidade à revisão de literatura em sua forma sistemática, decidi consultar quais estudos de educação ambiental que trataram concomitantemente de educação se basearam em Paulo Freire. Realizo esta filtragem e encontro 3 resultados: 1 artigo, 1 dissertação e uma tese.

O primeiro artigo, de 2015, se propõe a promover a construção coletiva de conhecimento por meio de programas radiofônicos. Embora compartilhe as ideias de Paulo Freire, não atende à minha perspectiva de estudo porque, embora se baseie no autor para a aplicação da educomunicação, não se vincula à educação ambiental. (BURINI, 2015).

A dissertação, de 2013, detalha as características da comunicação existente entre técnicos do Departamento Municipal de Habitação da Prefeitura de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e os moradores de comunidades de baixa-renda. (BIFFIGNANDI, 2013). Tem como referência os preceitos contidos na Educomunicação, de Paulo Freire, e na Folkcomunicação, de Luiz Beltrão. (BIFFIGNANDI, 2013).

Esta dissertação tem afinidade com minha pesquisa. Aborda elementos de direitos humanos, e perpassa a inter-relação entre comunicação e educação. Embora não esteja voltado para a educação e trabalhe temática ambiental, neste estudo foi possível concluir a importância da participação comunitária, que transcende as questões constitucionais, ao valorizar o conhecimento popular como o mais forte elemento de expressão da consciência cidadã. (BIFFIGNANDI, 2013). Este estudo atende ao eixo da educomunicação em que se cuida da educação como oportunidade de ampliação do coeficiente comunicativo nas ações educativas, mesmo eixo teórico desta tese. (SOARES, 2004).

A tese desenvolvida por Rita Mara Reis Costa (2012), com o título: “Conversando nas aulas de Ciências: um diálogo entre educomunicação e abordagem temática na EJA”, foi a que trouxe maior proximidade com meu estudo: Tratou-se da aplicação das teorias de Paulo Freire e, portanto, da concepção educacional, nas aulas de Ciências que a professora-pesquisadora ministrava:

(...) tendo como princípio de ação o diálogo proposto por Paulo Freire. A abordagem temática adotada nesse trabalho visou fornecer relevância e significado aos conteúdos de ciências da 7ª série do ensino fundamental. A heterogeneidade das turmas, característica dessa modalidade de educação básica, e as experiências de vida dos estudantes foram aspectos valorizados e que enriqueceram os debates e diálogos. A sala de aula tornou-se um ambiente de vivência da educomunicação, entendida como um espaço de debate e construção de conhecimentos sobre ciências e sobre si mesmo. Os produtos dos meios de comunicação foram instrumentos inseridos na prática pedagógica como incentivadores de reflexão visando uma educação que possibilitou uma leitura crítica dos produtos da mídia. A pesquisa baseou-se na metodologia qualitativa, tendo-se utilizado dos princípios da pesquisa-ação como orientação para a participação ativa de todos os agentes na execução desse trabalho. Os dados foram construídos na sala de aula com os extratos das falas dos estudantes, com trechos dos seus trabalhos escritos, gravações de áudio e com a entrevista semi-estruturada aplicada ao final da intervenção. Concluiu-se que essa proposta é importante para a construção

de conhecimentos na disciplina de ciências naturais além de promover o desenvolvimento de aspectos nos estudantes ligados ao aumento da auto-estima, melhora na participação das atividades e maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem. (COSTA, 2012, p. 5).

Embora haja tanta proximidade com meu estudo, há diferenças: os sujeitos de pesquisa foram alunos; as aulas de ciências não contemplaram meio ambiente; e foi aplicada na EJA-Educação de Jovens e Adultos.

Dando continuidade, precisei pesquisar a educomunicação relacionada à educação ambiental para filtrar ainda mais os resultados, pois, em princípio, a partir de duas teses: Messias (2011) e também Pinheiro (2013), pude confirmar a abrangência de estudos sobre educomunicação:

É importante lembrar que, ao longo destes últimos 15 anos (1999-2014), segundo o banco de teses da Capes, mais de 100 estudos acadêmicos sobre a Educomunicação (dissertações de mestrado e teses doutorais) foram desenvolvidos junto aos programas de pós-graduação, em áreas como Comunicação, Educação, Ciências Sociais e Psicologia, em diferentes pontos do país (PINHEIRO, 2013). Esses estudos confirmaram que as características principais das práticas do referido campo são a implementação de ações baseadas em uma aliança estratégica entre professores, alunos e membros das comunidades educativas, formando comunidades solidárias de aprendizagem, que partem do reconhecimento do protagonismo estudantil, voltadas à construção de ecossistemas comunicativos, com intensa troca de ideias e ações, e mediadas pelo acesso aberto às tecnologias da informação. (SOARES, 2014, p.30).

Os termos excluídos na revisão de literatura foram quaisquer unitermos associados a: mediação tecnológica na educação, gestão comunicativa em espaços escolares formais e não formais; e reflexão epistemológica. Portanto, as práticas de mídia-educação que estudaram mídias escolares, mídias na educação e uso de novas tecnologias foram descartadas, porque não demonstraram politização humana tendo como fio condutor o diálogo, conforme interesse desta pesquisa.

Nesta filtragem da educomunicação relacionada à educação ambiental, encontrei estudos que coincidem com alguns fundamentos de educação ambiental crítica adotados nesta tese. Um deles é: “Educomunicação: uma inter-relação entre educação e comunicação” de Jonathas Fontes Santos, artigo publicado na Revista Letrando, em 2012.

Este artigo tem por objetivo abordar definições e práticas relacionadas à educomunicação, campo de intervenção social que emerge da inter-relação entre a educação e a comunicação. O trabalho baseia-se em contribuições de

pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), abordadas por Soares (2011); em informações disponíveis no endereço eletrônico do próprio NCE/USP (www.usp.br/nce) e em textos de autores (LAURITI, 1999; SOARES, 2000; KAPLÚN, 1999) que tem tratado sobre essa inter-relação em suas abordagens. Através deste trabalho podemos compreender a educomunicação, mesmo que com uma visão superficial, além de dispor de subsídios bibliográficos, que permitirão maior aprofundamento e domínio sobre esse campo de intervenção social. (SANTOS, 2012, p.89).

Outro deles é a tese “Duas décadas de educomunicação - da crítica ao espetáculo”, desenvolvida por Cláudio Messias, em 2011, pois traz dados estratégicos sobre o campo da educomunicação. O autor pesquisou estudos científicos que abrangem a consulta sobre 10 anos de publicações.

No GT sobre Educação e Comunicação da ANPEd- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação- entre 2000 e 2009, o autor concluiu que, dos 166 *papers* analisados, apenas 1 (FADEL; BASSO, 2003) utilizou o vocábulo educomunicação: Há 4 publicações de Mônica Fantin (2003, 2004, 2005, 2006) neste GT, mas não se trata de estudo sobre educomunicação e sim mídia-educação.

O congresso anual da ANPEd de 2005 foi o que teve maior número de publicações sobre a relação entre comunicação e educação, somando 25 trabalhos científicos. O autor detectou que:

Na Intercom- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares em Comunicação- entre 1999 e 2009, foram publicados 274 trabalhos científicos com o tema educomunicação. O congresso anual com mais publicações foi o de 1999, com 61 *papers*. (MESSIAS, 2011, p.174). O uso específico do termo aparece em 1 trabalho a cada ano nos anos de 1999, 2000, 2002. Em 2001 não houve publicação com este termo. Em 2003, 2005, 2006, a palavra educomunicação aparece em 4 trabalhos a cada edição do Intercom. Em 2005 o étimo empregado em 5 artigos; e em 2009 apareceu em 9 trabalhos. (MESSIAS, 2011, p.175).

A conclusão desta análise de literatura foi que:

(...) a Educomunicação anterior à fase de sua legitimação continua a ocorrer sem que seus fundamentos sejam atribuídos a parâmetros e paradigmas. Surgem, daí, outras nomenclaturas para o mesmo processo que reúne senso comum e saber científico. (...) Pesquisadores da inter-relação comunicação/educação relacionavam, assim, suas práticas à Educomunicação conceituada pela ECA/USP, transformavam tais

experiências em relato científico e apresentavam o resultado em papers inscritos nos congressos nacionais anuais da Intercom. Esse movimento de adesão ao conceito provoca situações em que (1) as mais variadas experiências de produção midiática em escolas são atribuídas à Educomunicação e (2) práticas que correspondem aos preceitos do novo campo da Educomunicação conceituado pela USP são denominadas de outras maneiras por seus autores, como, por exemplo, comunicação/educação, mídia-educação, mídia educativa, educomídia, entre outros pseudônimos. O posto, contudo, de campo científico legitimado, com regras e tensões internas, próprias, é da Educomunicação, que em 2011 dá nome a dois cursos de graduação, na USP e na Universidade Federal de Campina Grande/PB. (MESSIAS, 2011, p.10).

Pinheiro (2011) também fez pesquisa sobre as teses e dissertações da área, no período de 1998 a 2011. A pesquisadora Rose Mara Pinheiro fez estudo que abrangeu, então, o período de 13 anos em produções científicas publicadas. Esta pesquisa teve alto grau de complexidade, pois:

Durante dois anos a equipe de pesquisadores envolvida na pesquisa entrevistou e contactou mais de 300 especialistas de 14 países. No final, obtiveram resposta de 178 especialistas, sendo 67,61% brasileiros, e 32,39% residentes em países de fala hispânica. Durante este período, além das entrevistas e questionários, foram realizados diversos seminários, congressos e cursos voltados para o tema Comunicação e Educação. (PINHEIRO, 2013, p.22).

Segundo a autora, o foco das análises foi o campo de saber específico que agrega a inter-relação entre a comunicação e a educação. Foram encontrados, neste período, 97 produções em nível *stricto sensu* que aplicaram o étimo educomunicação. A metodologia adotada na revisão de literatura permitiu que:

Por meio de análises bibliométricas das teses e dissertações registradas no banco de teses da Capes/2011 foi possível sistematizar a fundamentação teórica que serviu e serve de referência para os pesquisadores do novo campo. Desse modo, as citações além de assegurar autoridade científica, legitimam o discurso científico de um grupo de pesquisadores. (PINHEIRO, 2013, p.35).

Retomando o percurso desta revisão de literatura, pode-se perceber que, das 1328 publicações iniciais que versam sobre educação ambiental, 606 são revisadas por pares e 265 se aproximam dos temas que norteiam esta tese. Destas, 124 foram analisadas quanto à predominância da educação ambiental. Em nova filtragem, descobriu-se que os estudos de educação ambiental no ensino fundamental são 10 e 2 são periódicos revisados por pares.

Porém, não foram encontrados estudos sobre educação ambiental no ensino fundamental com aplicação de educomunicação. A partir deste levantamento, em relação a artigos científicos, dissertações e teses, descobri que não há estudo similar ao que foi desenvolvido nesta pesquisa.

O ângulo de pesquisa que interessa a esta tese é: estudo de educação ambiental em congruência com a educomunicação, desde que tenha se fundamentado em Paulo Freire. Esta busca trouxe 3 publicações.

Ao final desta revisão de literatura, encontrei 2 teses que apresentam proximidade com este estudo. Foram detectadas também outras 2 teses que fizeram revisão de literatura e seus resultados foram aproveitados nas minhas considerações sobre a relevância do tema desta pesquisa.

Os autores descobertos por meio destas buscas sistemáticas confirmam que há abrangência de estudos sobre educação ambiental, com 1328 publicações. Em menor proporção, mas também com considerável reconhecimento acadêmico, estão os estudos de educomunicação, que atingem 234 resultados, segundo pesquisa de Messias (2011).

Encontrei autores que têm discutido algumas teorias associadas a esta tese. Esta situação motivou a realizar o estudo das contribuições apresentadas nos referenciais bibliográficos das publicações de Biffignandi (2013); Pinheiro (2011); Messias (2011) e Costa (2012). Uma vez realizado este levantamento de autores que refletiram sobre educação ambiental e educomunicação, termino a revisão de literatura e, em seguida, nesta introdução, pode-se entender o problema de pesquisa.

1.4 DETALHAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Partindo-se do pressuposto teórico de que a educomunicação contribui para a aprendizagem de educação ambiental crítica, foi preciso descobrir os limites e as possibilidades de seu uso nas escolas de ensino fundamental.

O problema de pesquisa que se apresentou foi delineado inicialmente por meio da pergunta: os sujeitos pesquisados incorporam visão crítica das questões ambientais a partir da introdução da educomunicação como forma de educar? Consequentemente, para além desta dúvida, mediante as percepções obtidas, pretendeu-se responder, com esta pesquisa, à seguinte indagação: como a educomunicação contribui para a prática da educação ambiental crítica? Surgiram, a partir destas perguntas, outras indagações, que foram esclarecidas por

meio da observação direta: 1) A concepção crítica de educação ambiental foi facilitada com a aplicação da educomunicação? 2) Que transformações ocorreram na concepção de meio ambiente desde o momento em que se iniciaram as oficinas de formação? 3) Desenvolver a educação ambiental por meio dos pressupostos da educomunicação ampliou a visão crítica dos professores? 4) Quais foram as possíveis implicações do uso de educomunicação no ensino de educação ambiental e como surgiu o tema gerador?

O problema desta pesquisa foi norteado teoricamente pela compreensão de que educar para o meio ambiente é uma recomendação universal, porque se necessita de uma mudança de mentalidade. Na problematização deste estudo considerou-se que as discussões ambientais realizadas em eventos internacionais vêm construindo um processo de reelaboração de políticas públicas para implementar mudanças na legislação e na educação para o meio ambiente.

Há diversos problemas ambientais que são vivenciados em todo o mundo. Conseqüentemente, esta questão vem gerando preocupações em nível global. Há quase meio século (desde 1968) esta discussão vem acontecendo. Neste estudo, a evolução das conferências internacionais representa uma oportunidade de contextualizar educação ambiental em cada período e ajuda a entender dificuldades a ela adjacentes.

A Conferência considerada o marco inicial em defesa do meio ambiente é a de Estocolmo, realizada em 1972. Durante a sua realização, a discussão principal foi a percepção de que os mecanismos de intensa produção industrial eram a causa da degradação, e:

o que fica evidente na declaração de Estocolmo é a ênfase na defesa da necessidade de conciliar desenvolvimento e meio ambiente, principalmente em relação aos países ‘em desenvolvimento’, por intermédio do planejamento, conforme já afirmamos. Nessa perspectiva, a conferência destaca o papel da educação ambiental, tendo tanto nos jovens, quanto nos adultos, o seu público alvo. (BATISTA, 2007, p.110).

Pouco antes, em 1965, na Inglaterra, ocorreu uma conferência de educação que lançou o termo educação ambiental. Este evento aconteceu na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. (BOTELHO, 1998).

Em 1977, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, na Geórgia, aplicou o uso do termo educação ambiental nas suas publicações. No entanto, conforme Sorrentino (1998), esta temática acadêmica antes era tratada como ecologia. A partir deste evento cria-se uma disposição global para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza, de forma interdisciplinar e sistêmica.

Em 1987, o relatório “Nosso Futuro Comum” considerou que a produção cada vez maior esgota os recursos naturais, pois requer cada vez mais matéria-prima para manter a atividade industrial crescente. O impacto do sistema capitalista sobre o meio ambiente é cada vez maior porque, para atender a uma demanda demográfica em expansão e com o interesse pelo lucro progressivo, há escassez de recursos naturais que atendam às necessidades apresentadas pelas populações mundiais.

Desde esta ocasião se considera que a solução para os problemas ambientais está no desenvolvimento sustentável. A primeira aplicação do termo sustentabilidade ocorreu quando, por meio do Relatório de Brundtland, se criou a expressão desenvolvimento sustentável. Esta seria uma tentativa dos países para se encontrar o equilíbrio na utilização dos recursos naturais. Seria uma tentativa de harmonizar o crescimento econômico e o equilíbrio ambiental.

Nesta ocasião se entendeu que a produção precisa aumentar para atender à demanda de um crescimento demográfico crescente, aumento dos lucros e desenvolvimento econômico, porém de maneira a garantir a sobrevivência de gerações futuras. O raciocínio que sustenta esta teoria é a preservação e manutenção das riquezas naturais existentes.

No Rio de Janeiro, em 1992, aconteceu a conferência chamada de ECO-RIO 92. Este foi um encontro que reuniu os mais importantes líderes mundiais. Tratava-se da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad). O foco das discussões ainda estava voltado para ecossistemas biológicos e introduziu a ideia de desenvolvimento sustentável como responsabilidade mundial, resultando na proposta de execução das tarefas em ação global.

A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento –Cnumad- (1992) trouxe a reflexão de que os esforços para manter o progresso humano e para atender às necessidades e ambições da sociedade são insustentáveis. Alertou que se retira demais do meio ambiente, a um ritmo acelerado, em uma conta que já está a descoberto e que se torna cada vez mais insolvente.

Em 2002, em Johannesburgo, reafirmaram-se os compromissos da Rio-92 e começou-se a pensar em energias renováveis. Em sequência, 20 anos depois da Cnumad, em 2012, aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, evento conhecido como Rio+20, por meio do qual os chefes de Estado reafirmaram o compromisso com o desenvolvimento sustentável. Os principais temas discutidos foram a economia verde e a erradicação da pobreza, ocasião em que se incluíram os aspectos econômicos e sociais nas reflexões.

É bastante reflexivo perceber que houve muitas conferências sobre meio ambiente, mas nenhuma delas trouxe resultados efetivos para as sociedades. As decisões eram generalistas e, por se tratarem de princípios norteadores, os compromissos poderiam ser efetivados ou não. Os documentos resultantes destes eventos eram declarações de intenções que em sua maioria não se realizaram.

Todavia, o que se verificou foi que muitas decisões se tornaram leis nos países, como ocorreu também no Brasil. Os objetivos do desenvolvimento sustentável, com o passar dos anos, incluíram questões que contemplavam países com diferentes níveis de desenvolvimento humano. Com o tempo foram criados indicadores que parametrizam a prática de sustentabilidade em nível global. Porém:

Diante das várias concepções de desenvolvimento sustentável e das relações entre trabalho, meio ambiente e educação que delas se estabelecem, torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação vigente no sentido da construção de uma proposta educacional crítica comprometida com um projeto de desenvolvimento justo, solidário e sustentável para o país. (DELUIZ;NOVICKI, 2004, p. 14).

A reflexão acima contribuiu para se pensar em um problema de pesquisa, portanto, que propusesse uma alternativa ao modelo de educação ambiental conservacionista e que se realizasse por meio da aplicação de educomunicação.

É objetivo da educação ambiental crítica possibilitar que as sociedades aprendam a verificar, entre outras coisas, se há respeito e cumprimento dos protocolos realizados até o momento, como vimos ao citar as conferências de meio ambiente. Decorreu daí a produção de uma divisão teórica nesta tese que tratasse da legislação e das políticas públicas educacionais relativas ao tema em estudo.

O problema desta pesquisa considerou a possibilidade de permitir aos educandos fazerem uma nova leitura de mundo por meio da educação ambiental crítica. A perspectiva crítica possibilita a superação da situação de subordinação aos ideais capitalistas. “Implica no reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação [opressora], para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”. (FREIRE, 1985, p.35).

O problema teórico surgiu da possibilidade de mudar as ações educativas praticadas no cotidiano escolar tradicional; Guimarães (2007) apresenta sua crítica ao modelo vigente:

O que chamo de uma “armadilha paradigmática” (Guimarães, 2004) é a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna e que provoca a “limitação compreensiva e a incapacidade discursiva” (Viégas, 2002) de forma recorrente, gerando uma “pedagogia redundante” (Grün, 1996). Armadilha essa, produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico, atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. (GUIMARÃES, 2007, p.30).

A educação ambiental é vista, na minha compreensão, como uma oportunidade para se orientar e atingir o desenvolvimento sustentável. Existe a situação, portanto, de que muitas escolas brasileiras deixam de cumprir a lei, pois esta determina à educação ambiental ser trabalhada de forma transversal em todos os níveis e modalidades de ensino do território nacional. Esta fragilidade na incorporação da educação ambiental na escola é mais uma reflexão que compõe o problema desta pesquisa.

Esta situação foi comprovada por publicações científicas a serem citadas nesta tese (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005) e (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), considerando-se que há dificuldades em se encontrar escolas que pratiquem educação ambiental de forma sistematizada - e não em condição esporádica.

O Estado precisa, então, criar mecanismos de participação neste processo de inserção da educação ambiental, para que seja trabalhada por meio de parâmetros aplicáveis à realidade educacional brasileira, pois, na condição atual:

Esse processo vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como Educação Ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores/as, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não serem conscientes, levam a não fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da Educação tradicional, enebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador. Ou seja, limitados por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas, entre elas a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia.(GUIMARÃES, 2007, p.30).

Considerando-se a educação ambiental em um caráter mais complexo, atualmente estamos em um processo de discussão socioambiental e de sustentação da sociobiodiversidade. Pensar que a ONU possibilitou ao Brasil sediar dois encontros globais

(1992 e 2012) leva a entender o reconhecimento que outros Estados mundiais têm em relação aos avanços que o nosso país obteve nas questões ambientais.

Mas as contradições ainda são muitas em nosso país, quando se debruça sobre o desrespeito às leis que regem o meio ambiente e a desigualdade social. Para refletir sobre este problema, que pode repercutir em desconhecimento de direitos e obrigações, esta tese tentou aprofundar as reflexões sobre lacunas existentes na legislação e nas políticas que ainda impedem a prática de uma ética ambiental na sociedade.

Em busca da compreensão sobre as contradições e consensos, a problematização desta tese incluiu reflexões teóricas sobre os fundamentos conceituais de educação ambiental e de educomunicação.

Nos fundamentos da sustentabilidade tem-se mais um problema teórico a ser esclarecido, pois, embora seja amplamente citado, somente se poderia contabilizar a prática do desenvolvimento sustentável quando se obtivesse: a erradicação da pobreza; a superação dos problemas de violência; a oferta de qualidade de vida e a equidade econômica.

Seria a sustentabilidade um ideal atingível? Em busca de respostas para este questionamento, no referencial teórico desta tese se promoveram reflexões sobre a sustentabilidade e seus desafios transformadores.

Para se tornar uma realidade, o desenvolvimento sustentável precisa ser compreendido e praticado por meio de mudanças sociais. Para além disto, a oportunidade de participação social e política deveria ser ampliada, criando-se mudanças complexas que promoveriam a sociedade sustentável.

Portanto, diante da situação de desconfiança sobre a possibilidade de se atingir o desenvolvimento sustentável, desde 2012, nos eventos institucionais, se supõe ser necessário criar uma base socioambiental global, por meio da qual se pensa no crescimento econômico com inclusão social.

Este seria um parâmetro de proteção- criar um piso para assegurar justiça social- na garantia de que as populações teriam acesso ao desenvolvimento com qualidade ambiental. Todas as conferências mais recentes consideram que se deva assegurar, aos humanos, o direito a um ambiente saudável.

As declarações dos últimos 20 anos entendem que a educação ambiental é o meio para se promover o desenvolvimento sustentável no mundo. A busca de uma vida digna é um elemento reconhecido nos princípios da educação ambiental.

Nos documentos formulados sob a vertente crítica se reconhece o estímulo à aprendizagem de questões ambientais por meio da educomunicação. Ainda em percurso de

problematização, no meu entender como educadora e comunicadora social, as questões ambientais norteiam as condições sociais e econômicas de qualquer sociedade, pois os recursos naturais são a fonte de toda forma de produção humana.

Compôs o problema desta pesquisa promover, por meio de pesquisa participante, a articulação da educação ambiental com a educomunicação, sob a perspectiva de criticidade. O teórico que ancora esta articulação é Paulo Freire, aplicadas suas teorias em oficinas onde se praticou a educação libertadora.

Neste sentido, esta pesquisa se norteou pelo estudo das políticas educacionais de ensino ambiental e ainda se baseou nos princípios de educação libertadora preconizados por Paulo Freire. A pesquisa se realizou a partir do estudo de um problema que interessa tanto aos comunicadores quanto aos educadores e pesquisadores de questões socioambientais. Está delimitada às concepções da educação ambiental crítica e de educomunicação.

1.5 JUSTIFICATIVA

Este estudo oferece contribuição científica à literatura da educação ambiental porque aprofundou discussões pertinentes ao meio ambiente, em tema voltado à convergência entre comunicação, educação e questões ambientais.

Intensificar estas reflexões na educação é atender a uma demanda existente, pois: “a degradação ambiental e a crise da sociedade do trabalho (OFFE, 1989; CASTEL, 1998), e a consequente queda na qualidade de vida e aumento da exclusão/desigualdade social, estão a exigir no nosso entender uma discussão que aprofunde a articulação entre trabalho, meio ambiente e desenvolvimento econômico, pois se questiona até que ponto os recursos naturais e a humanidade suportarão o modelo hegemônico de produção, trabalho e consumo”. (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p.2).

Neste contexto, reconhecidas as implicações do modelo hegemônico, este estudo ofereceu a compreensão de que a educação ambiental surge da necessidade de desenvolver nas sociedades mundiais a preocupação com a vida no planeta. Considerou que, por meio da educação ambiental, se reconhece o papel dos conhecimentos ambientais como a oportunidade de mudar valores e comportamentos.

A relação da sociedade com o meio ambiente pautada na busca de sustentabilidade procura diminuir os efeitos das atividades produtivas na degradação ambiental. Tendo a

sustentabilidade como objetivo, os setores produtivos delegam à educação ambiental um dos instrumentos de promoção do desenvolvimento sustentável.

Este estudo apresentou a consideração de que à educação ambiental se atribui a responsabilidade de minimizar os problemas da crise ambiental global, pois a concepção da mesma inclui humanismo, ação social preventiva da degradação dos recursos naturais e ação corretiva da desigualdade social.

É importante desenvolver estudo sobre educação ambiental porque a civilização global apresenta interesse pelas questões ambientais. O momento, portanto, é propício à promoção das práticas de educação ambiental nas escolas. Principalmente para corrigir a cultura existente, que traz a visão de meio ambiente sob um modelo reducionista, simplificando a compreensão ambiental à supremacia do homem sobre os outros seres vivos.

Desta forma, tornou-se pertinente promover oportunidades de superação do pensamento existente no senso comum, que enxerga nos recursos naturais a matéria-prima para o bem estar e a garantia de sobrevivência humana no planeta. Há relevância nesta tese porque a educação ambiental é uma forma de promover aprendizagens que mudem esta concepção de supremacia do homem sobre as outras espécies. Por meio de reflexões dialógicas, o sistema de valores que compõem a nossa cultura deve ser repensado.

Esta pesquisa traz elementos para, na prática da formação em serviço⁷, se materializar reflexão teórica sobre educomunicação e educação libertadora, enquanto se pratica educação ambiental.

Esta oportunidade permite refletir sobre questões da obrigatoriedade de incorporar a dimensão ambiental à educação, pois atualmente se buscam cumprir exigências das políticas públicas para o ensino fundamental, que preveem na legislação o ensino formal da educação ambiental de forma transversal nos ambientes escolares.

As atividades de educação ambiental nas escolas, conforme será visto nesta tese, estão desarticuladas das práticas sociais e não são aplicadas sob a perspectiva crítica. Contudo, se a legislação prevê ministração de educação ambiental em qualquer nível e modalidade de ensino, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) e Decreto Nº 4.281,

⁷ O professor estará se "formando" no "exercício" da atividade profissional, no seu local de trabalho.

de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002), torna-se imprescindível encontrar mecanismos de aplicação da dimensão ambiental na educação formal.

A Lei nº 9.795 dispõe, ainda, no art. 2º, que a “educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. (BRASIL, 1999, p.1).

Esta tese apresenta reflexões sobre crescimento econômico e sustentabilidade, sob o entendimento de que estas questões devem ser trabalhadas de forma dialética, pois não há maneiras de afirmar que, tanto sob o ponto de vista social quanto sob o ponto de vista ambiental, na contemporaneidade se promove desenvolvimento sustentável, dando continuidade a um debate relevante nos estudos de educação ambiental.

A educação para o meio ambiente é explicada como uma dimensão da educação que pode mudar o pensamento: de reducionista⁸ a complexo e sistêmico. Sua prática permite desconstruir conceitos preestabelecidos de desenvolvimento, progresso, necessidade de consumo.

Porém, o resultado de estudos desenvolvidos no Brasil demonstra que as ações de Educação Ambiental aplicadas nas escolas geralmente contemplam o perfil conservador⁹ ou pragmático¹⁰. Esta é uma confirmação a que se chegou inicialmente através da pesquisa: "o que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental". (TRAJBER; MENDONÇA, 2006).

Diferentemente, a educação ambiental pensada e praticada de forma crítica nesta tese discute os problemas ambientais advindos da desigualdade social e da exploração desmedida. Desta forma, os referenciais teóricos deste estudo são de grande importância acadêmica, científica e social, contribuindo para associar campos de pesquisa ainda pouco explorados: a

⁸ Nesta tese, o reducionismo é entendido como uma vontade de diminuir drasticamente o domínio de fenômenos primitivos existentes na natureza.

⁹ Layrargues e Lima (2011) consideram que a educação ambiental conservacionista é uma prática educativa que tem como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.

¹⁰ Layrargues e Lima (2011) explicam que essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. (LAYRARGUES E LIMA, 2011, p.9).

educação ambiental crítica e a educomunicação. Estas áreas contribuem para mudar a forma de refletir sobre as questões ambientais.

A partir da realização deste estudo defende-se que a educomunicação pode mudar o pensamento humano sobre meio ambiente. A forma de ensinar que desenvolve conhecimentos ambientais com autonomia possibilita trazer para a escola as experiências de vida subjetivas.

Esta pesquisa observa a dimensão pedagógica de processos comunicativos na educação para o meio ambiente. A educomunicação é percebida, neste caso, como a maneira de ensinar que abrange o caráter emancipatório e crítico da expressividade verbal em sala de aula.

Pode-se atribuir importância a esta pesquisa também baseada na revisão sistemática de literatura, conforme visto anteriormente. Ao revelar a inexistência de publicação semelhante, esta tese tem temática inédita, aborda assunto de amplo interesse e amplia reflexões já existentes na comunicação, na educação e nas pesquisas de educação ambiental.

A busca de superação do adestramento ideológico, em que se entrega ao sujeito a culpabilidade da degradação ambiental, encontra na educomunicação uma oportunidade. A prática de educomunicação na educação ambiental, por se tratar de um processo autônomo e crítico, modifica a compreensão utilitarista de meio ambiente.

Desta forma, analisar as contribuições da educomunicação para o desenvolvimento da educação ambiental crítica é um estudo importante para a reflexão também das maneiras de educar, pois a educomunicação é uma dimensão da educação que rompe com o modelo vigente. Daí decorre sua importância para a epistemologia da educação. Embora restrito a uma escola, este estudo abrange a generalidade dos professores de ensino fundamental brasileiro.

A opção metodológica adotada confere universalidade a esta pesquisa: primeiro porque a experiência se realiza em uma escola que cumpre a legislação nacional. Depois, porque as políticas educacionais aplicadas em qualquer outro estabelecimento de ensino do território nacional garantem regularidade de práticas quanto ao currículo prescrito.

Ao seguir o modelo tradicional à maioria das escolas públicas brasileiras, a Escola Municipal Tancredo Neves serviu de referência quanto à reprodução das mesmas práticas nos diferentes espaços, que seguem orientações pedagógicas hegemônicas e repetitivas em quase todos os ambientes formais de ensino.

Quando se pensa nos educadores que participaram deste estudo como sujeitos observados, há também validade universal que se remete à conjuntura educacional brasileira. Isto se justifica porque o contexto em que se encontram inseridos é o mesmo que os educadores enfrentam em diferentes localidades, decorrente do descaso e da desvalorização a que a categoria profissional dos docentes é submetida no Brasil.

Então, esta pesquisa se demonstra oportuna e relevante para a prática docente, porque procura identificar experiências de educação ambiental crítica no ensino, promove reflexão sobre uma dimensão da educação que possui episteme nas áreas de comunicação e de meio ambiente, por meio de uma prática crítico-emancipatória.

1.6 DEFINIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que se definiu para o tema foi um estudo qualitativo aplicando-se técnicas de observação direta, participante, considerando-se que as ações praticadas pelos sujeitos pesquisados teriam valor interpretativo dentro da análise proposta. Sabe-se que:

Participação, transformação e ação educativa são, portanto, componentes da metodologia de pesquisa ação. Desta forma entendemos por pesquisa-ação-participativa uma modalidade de pesquisa que articula, radicalmente, ao processo de conhecimento em educação -e em educação ambiental- o agir educativo. Trata-se de um agir político, coletivo e democrático, compartilhado, um agir em parceria, portanto, também radicalmente participativo, emancipatório e transformador. (TOZONI-REIS, 2007, p.143).

Este estudo foi organizado por meio de encontros para formação em serviço. Realizou-se com rigor metodológico, envolvendo docentes da Escola Municipal Tancredo Neves, em Juiz de Fora, Minas Gerais. A estratégia de compreensão da realidade em que os docentes atuam, seguiu:

A técnica de observação participante, (que) se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. (MINAYO, 2000, p.59).

O planejamento elaborado nesta pesquisa foi a aplicação das teorias educomunicativas na ministração de oficinas, que educaram docentes para o meio ambiente. Tratou-se de um

processo elaborado de forma criteriosa para respeitar os preceitos das teorias pedagógicas de Paulo Freire, preconizados na Pedagogia da Libertação.

Antes de iniciar estas oficinas, a pesquisadora estudou com profundidade as teorias e a maneira de educar que norteiam a aplicação de educomunicação nas escolas; foi importante destacar a fundamentação da prática educativa baseada nas obras de Paulo Freire.

Desde o início foi preciso elaborar estratégias de abordagens e coordenação, pois: “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isto implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do pesquisador”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.29).

Desta forma, a delimitação do objeto de estudo resultou na decisão de observar os conhecimentos sobre meio ambiente que os docentes possuíam. Além disto, a racionalização reflexiva de suas comunicações em grupo permitiu avaliar a evolução destes conhecimentos no decorrer da formação em serviço, atendendo à orientação de que: “planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e ‘como’ observar”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.30).

A pesquisadora é docente do ensino superior. Na tentativa de descentrar para melhor enxergar o objeto de estudo, uma vez que o estranhamento ajudaria a ver a realidade encontrada em seus pormenores, escolheu-se trabalhar em escola de nível fundamental, “pois a desambientação permite uma conversão do olhar, (...) desnaturalizar o mundo em que vivemos, romper com as pré-noções”. (BEAUD; FLORENCE, 2007, p. 33).

Em busca de um nível adequado de generalização e universalização dos resultados, percebeu-se que o estudo deveria compreender fatos sociais ainda não alcançados em outras pesquisas. Como vimos, fez-se uma revisão sistemática de literatura para prospectar outros estudos com o mesmo tema e descobrir afinidades, equivalências e conexões, visando extrapolá-las.

A delimitação espaço-temporal foi o ano letivo de 2016. No mês de janeiro iniciaram-se as conversas com a direção da Escola Municipal Tancredo Neves e em abril se concretizava a primeira oficina. No intervalo entre a primeira visita à escola e o início das oficinas, se iriam realizar conversas com profissionais de gestão escolar; também se iria desenvolver observação indireta de murais, afixação de material informativo nas instalações da escola, livros da biblioteca e comportamentos de colaboradores.

Iniciadas as oficinas, a periodicidade combinada foi mensal. Os intervalos entre os encontros permitiriam a existência de um período de interpretação posterior às observações;

cada oficina tinha especificidade de observação e a análise deveria se realizar separadamente, ao término de cada encontro, pois os objetivos de pesquisa foram divididos em unidades de formação. Portanto, entre as oficinas, haveria estágios de aproximadamente 20 dias que facilitariam a redação das situações vivenciadas e a análise das interações.

Este distanciamento no intervalo entre as oficinas seria providencial para permitir que também o papel de pesquisadora não se tornasse destacado perante os docentes, pois o afastamento reduziria a visibilidade da observadora que os sujeitos de pesquisa tinham nos encontros formais.

Além destas participações mensais, havia o interesse de fazer observações indiretas, conforme situação relatada adiante, pois já na primeira reunião percebiam, em caráter preliminar, na pesquisadora, uma pessoa muito mais culta que eles.

As perguntas que faziam, antes de decidirem participar da pesquisa, inseriam as considerações: ‘ainda não sabemos tanto quanto você’; ‘claro que você estudou muito mais que nós’. Esta seria uma barreira a se superar.

As observações deveriam ocorrer até que os docentes encontrassem o tema gerador nas rodas de conversa. O método adotado para atingir este objetivo, de observar como surgiu o tema gerador, se tratou sistematicamente do diálogo que contrapunha duas visões de mundo: a da pesquisadora, que fazia as provocações e coordenava as rodas de conversa; e a dos docentes, sujeitos de pesquisa.

Torna-se importante lembrar que o tema gerador é uma situação representativa vivenciada pelo grupo, passível de problematização e significativa; então, o assunto carregado de sentido emocional que surgisse seria reforçado dialeticamente.

Portanto, a escolha dos temas geradores se daria por meio das discussões críticas de possíveis situações-limite¹¹ surgidas no grupo de educadores da escola. Uma situação significativa ou fala mais abrangente e problematizadora poderia ser elevada à condição de tema gerador.

A seleção do percurso metodológico respeitou o que define Thiollent (2000), para quem a pesquisa participante é:

um tipo de investigação social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da

¹¹ Situações-limite são aquelas que “desafiam de tal forma a prática dos homens que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para Paulo Freire, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada”. (GADOTTI, 1991, p.157).

situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Na pesquisa participante, segundo Peruzzo (2007), os conhecimentos são produzidos com os participantes, que se tornam sujeitos da pesquisa e não objetos da mesma. Constrói-se então uma relação sujeito versus sujeito, ao invés de sujeito versus objeto, como em outros métodos de pesquisa. Esta foi, portanto, uma pesquisa baseada na compreensão e na interpretação das mudanças ocorridas.

A metodologia adotada dependeu da vivência e não permitia planejar conteúdos preliminares. Foram aplicados os princípios da educomunicação na discussão das questões ambientais para observar as situações daí decorrentes. Descreveram-se os efeitos da formação em serviço sempre com a intenção de relatar o contexto, a conjuntura e a ambiência em que se realizou a pesquisa.

Embora as observações tenham sido sistemáticas, não houve elaboração de material didático antes das oficinas, em consonância com a proposta de educação libertadora. Por meio da observação direta se registraram as práticas aplicadas na educação ambiental. Na condição de observadora participante, a pesquisadora tornou explícitos, desde o primeiro contato, qual o seu papel, a sua identidade e os propósitos do estudo.

Em decorrência disto, e "nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa". (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.34). Assim, foi garantido o anonimato dos participantes nas oficinas e se combinou que seriam utilizadas formas indiretas de identificação dos docentes, como citação de disciplinas que lecionam ou palavras por eles reforçadas.

Por meio deste estudo se traçou uma convergência entre os preceitos da educomunicação e da educação ambiental crítica. Esta foi a fundamentação teórica elaborada através de levantamento bibliográfico, em pesquisa exploratória que se atualizava enquanto a observação estava se realizando.

Para o propósito desta pesquisa, houve uma observação em profundidade da situação, dos sujeitos e da própria atuação como pesquisadora. A análise que se fez foi a da mudança realizada na prática e do processo de pesquisa na ação. Mais que reflexões sobre meio ambiente, foi possível perceber por que e como surgiu o tema gerador, pois esta ação distinguiu a mudança de concepção inicial dos docentes.

Na tentativa de reconhecer se os espaços de viver, no bairro, humanizam ou desumanizam os indivíduos, bem como o reflexo que esta situação pode ter na socialização, já se poderia esperar que os participantes das oficinas encontrassem temas geradores sobre: exploração do espaço urbano e violação dos direitos ambientais da população.

Entre as possibilidades de haver -ou não- visão crítica da educação ambiental, existem variados níveis de criticidade. O método adotado também permitiu apontar esta diversidade de concepções.

Layrargues (2004) explica:

Logo, é impreciso dizer que havia (há) uma única educação ambiental, que poderíamos definir como convencional, por decorrer da Educação Conservacionista ou das concepções educativas oriundas das ciências naturais, e que hoje há o contraponto nas múltiplas abordagens constituídas. O que posso afirmar é que havia, como ainda há, visões hegemônicas que, por influência da tradição conservacionista e das teorias produzidas nos limites das ciências naturais, assumem um caráter “convencional” entre a educação e o ambientalismo enquanto movimento histórico, diverso no modo de entender a unidade sociedade/natureza e no definir o que seriam novos patamares societários, bem como os caminhos para concretizá-los. (LAYRARGUES, 2004, p. 75).

Como surgiu a ideia de fazer esta pesquisa? A motivação inicial para este estudo se deveu à oportunidade de reunir áreas de formação como docente e pesquisadora, cujas experiências de atuação são educação e comunicação social. Houve, para tanto, o interesse em pesquisar de que forma esta convergência se fez presente nas práticas pedagógicas.

As questões que interessaram responder neste estudo possuem relevância social, mas são também dúvidas de prática profissional que a pesquisadora coloca a si mesma. O estudo, portanto, se realizou por meio de uma pesquisa participante sobre o ensino de educação ambiental, com aplicação de educomunicação. Ocorreu em uma escola pública onde poderia ser implantado o processo de educomunicação como prática, por meio de oficinas ministradas durante a pesquisa.

Diálogos sobre a linguagem dos veículos de comunicação foram utilizados para sensibilizar e ampliar a percepção dos participantes em relação ao discurso e sua representatividade social. Em busca de promoção da mudança de valores, foram ressaltados aspectos do direito à informação como estratégia de empoderamento e humanização dos docentes.

Foram realizados quatro encontros temáticos de educação ambiental, um para cada recurso de comunicação comumente usado nas escolas: impresso (incluindo a linguagem da fotografia em quadrinhos), rádio, vídeo (tv), internet. No quarto encontro, depois do surgimento de situação-limite no terceiro encontro, se observou qual foi o tema gerador.

Em busca de respostas para o problema desta pesquisa, percebeu-se a importância de educar o olhar, a sensibilidade e a observação como oportunidades de se abrir o debate político, para além do ecológico. Neste estudo foi preciso entender as histórias de vida dos educadores da escola.

A observação ocorreu em conversas e atividades preliminares às oficinas, bem como depois das mesmas. As observações indiretas foram iniciadas em janeiro de 2016. O ano letivo da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves começou em 16 de fevereiro, com reunião da Direção voltada para as famílias dos alunos. Professores do 5º. ano produziram peça teatral em que alunos demonstraram o ‘ataque do mosquito da dengue em Juiz de Fora’, nome que caracterizou a encenação.

Em seguida serviu-se café da manhã com participação da comunidade escolar e pais de alunos. Estes foram eventos de confraternização que tiveram participação aberta, por convite em meios impresso e virtual. O acompanhamento a este e outros eventos aconteceria por meio da observação indireta.

Quanto aos procedimentos adotados no método proposto, monitorou-se o que mudou do início ao fim das observações, em ação que permitiu também a reflexão sobre as próprias práticas docentes da pesquisadora.

A observação direta possibilitou registros biográficos e de significações das realidades dos sujeitos de pesquisa, permitindo prospectar informações a partir da perspectiva dos professores.

Houve principalmente o suporte teórico de Paulo Freire, que foi aplicado para compreender a educação dialógica e saber como ela ocorre. A teoria da educação ambiental crítica foi adotada para explicar as situações encontradas e para sugerir mudanças na própria concepção ambiental da educadora.

Pesquisas relacionadas à educomunicação e à educação ambiental, encontradas em bibliografia específica e na revisão sistemática de literatura, foram aplicadas na generalidade da prática docente, teorias às quais se recorreu para explicar os resultados observados e posteriormente analisá-los.

1.7 DISPOSIÇÃO DO CONTEÚDO

Esta tese foi disposta em três principais divisões de conhecimento. A educação ambiental é o assunto que está inserido no Capítulo 2. A educomunicação e seus desdobramentos constam no Capítulo 3. Já os capítulos 4, 5, 6, 7 e 8 apresentam o desenvolvimento da ação participante desta pesquisa, por meio dos percursos dialógicos aplicados.

A partir desta introdução, no capítulo 2, criou-se a primeira área temática de estudo, que está vinculada ao meio ambiente e suas implicações sociais. Dentro dela podem ser encontrados desde o percurso histórico da relação do homem com o ambiente, até os fundamentos e controvérsias da sustentabilidade.

O segundo capítulo relaciona a evolução da humanidade e a modificação da natureza, ao longo dos tempos. Neste mesmo capítulo desenvolve-se uma linha temporal de entendimento dos eventos internacionais que marcaram a institucionalização das questões ambientais. Em seguida à descrição destes Encontros, trazem-se as discussões da legislação brasileira que regulamenta a educação ambiental no ensino básico. Ainda neste capítulo apresentam-se as bases conceituais de meio ambiente e de educação ambiental.

O terceiro capítulo trata da convergência entre educomunicação e educação ambiental. O caminho reflexivo percorrido nesta tese, baseado nas teorias de Paulo Freire, é apresentado nesta parte do estudo. Reflexões desenvolvidas neste capítulo confirmam que o respeito ao meio ambiente e a compreensão sistêmica do mesmo resultam em uma integração da prática com a reflexão. Esta divisão da tese inclui a contextualização da escola pública. Este capítulo ainda contém as explicações sobre o tema gerador e sua repercussão na educação ambiental crítica.

Ainda relacionando a linha de construção seguida para produzir esta tese, nos capítulos seguintes foram inseridas as interpretações sobre as oficinas e as observações realizadas na pesquisa de campo.

As considerações finais trazem relatos conclusivos sobre o desafio que foi equilibrar a preocupação em observar as contribuições, ao mesmo tempo em que se refletia sobre o processo de educomunicação e se trabalhava educação ambiental crítica. Nesta parte do estudo há esclarecimentos sobre possibilidades e limites de uso da educomunicação na educação para o meio ambiente, em sua perspectiva transformadora.

2. RELAÇÃO DO HOMEM COM O AMBIENTE

Antes de compreender as contribuições da educomunicação para a prática de educação ambiental, tornou-se conveniente relacionar, separadamente, a evolução da humanidade em sua relação com o ambiente. “A essência mesma do ser humano é a transformação da natureza mediante o trabalho. (...) Talvez alguma das formas de magia do homem paleolítico de 10 mil anos tenham combinado a preocupação pelo êxito da caça com a reprodução desta como recurso natural”. (FOLADORI, 2001, p.107).

Autores de História da Arte (HONOUR; FLEMING, 1987) e (JANSON; LEAL, 2001) explicam que, no período anterior aos registros rupestres, os nossos antecessores não deixaram vestígios de sua interação com a natureza. Segundo estes, na França, os primeiros desenhos em cavernas foram gravados há cerca de 18 mil anos da data atual e são considerados os mais antigos já encontrados.

Há manifestações artísticas pré-históricas espalhadas por todo o globo terrestre. O período da última glaciação da região -hoje reconhecida como Europa- se estende de 30.000 a.C a 10.000 a.C. Na França foram catalogadas mais de 500 figuras de animais que se remontam a este período. Pinturas rupestres das grutas de Lascaux retratam animais pastando, principalmente bois e cavalos selvagens. (JANSON; LEAL, 2001).

No período entre 30.000 a.C até 10.000 a.C, denominado paleolítico, os hominídeos eram caçadores e extraíam da natureza os meios para a sua sobrevivência. Estudos desta arte pré-histórica tornam compreensível que não se consegue traçar uma linha do tempo fidedigna sobre o começo e o término de determinadas transformações na humanidade, (JANSON; LEAL, 2001), mas servem de referência para a compreensão de realidades.

Foi por isto que este período da pré-história interessou neste capítulo, porque possui os mais antigos vestígios da interação humana com os recursos naturais existentes. A possibilidade de o homem se relacionar intensamente com a natureza ocorreu nesta fase-período paleolítico. A sua interação com os recursos naturais garantiu sua subsistência. A alimentação, o sono, o abrigo e as necessidades fisiológicas fundamentais, se realizaram por meio da utilização de bens naturais, como: copas de árvores, coleta de frutos e raízes, caça e pesca, hospedagem em cavernas.

Não é possível ter a exata delimitação dos períodos artísticos, pois é admissível a interpretação de que uma forma de arte e a outra convivem simultaneamente, mediante o

surgimento de uma nova fase cultural. As formas rupestres ilustram o cotidiano e são importantes legados para a compreensão da relação do homem com a natureza, naquele período aproximado. (HONOUR; FLEMING, 1987).

Geralmente a arte pré-histórica apresenta cenas do cotidiano, como danças e rituais de caça, além de animais de grande porte, mas a interação dos homens com animais aparece somente cerca de 5 mil anos antes de Cristo. Dos anos 10.000 a.C a 4.000 a.C os hominídeos deixaram de extrair e coletar da natureza e passaram a produzir, por meio da agricultura, frutos, raízes e outros alimentos. (JANSON; LEAL, 2001).

Na Idade Antiga (de 4.000 a. C ao século V), a partir da escrita cuneiforme, os mitos, a religião e a arte expressam símbolos da natureza. Deuses e deusas regem a colheita, o plantio, a caça. Na mitologia grega os animais representam atributos humanos e o ser humano compartilha uma concepção de que tudo integra a natureza, desde o homem até o mundo exterior, bem como também os deuses. (JANSON; LEAL, 2001).

Ainda sob uma concepção filosófica, nesta época o ser humano se sentia integrado à natureza e não havia uma necessidade da sua proteção ou preservação: “segundo a hipótese do ‘mito do eterno retorno’, as reflexões sobre a natureza anteriores à civilização moderna consideram a ação humana humilde e dominada por seus ciclos. A natureza seria uma força superior que se deve respeitar”. (FOLADORI, 2001, p. 107).

Homem e natureza tinham uma relação direta de respeito e coexistência. A natureza era vista como sagrada, não ocorrendo que pudesse ser violada pelo ser humano. Em algumas sociedades esta concepção ainda predomina:

É interessante notar que em muitas sociedades ditas primitivas a natureza é vista como uma espécie de mãe. Os solos, as florestas, os rios, os mares e mesmo muitos animais são envoltos em divindade, e os homens, de uma certa forma, subordinados a eles. (BRÜGGER, 1994, p. 54).

As relações do homem com a natureza, na Antiguidade Clássica, seriam equilibradas. Mas havia guerras e escravidão que exigiam trabalho forçado para a criação de grandes obras arquitetônicas. As relações entre os humanos eram permeadas por conflitos e lutas armadas para a obtenção de força de trabalho que atendesse às necessidades de produção. Diversas

comunidades eram subjugadas pelo interesse da expansão territorial, principalmente no Império Romano. (FOLADORI, 2001).

Na Idade Média, em período compreendido entre os séculos V a XV, as religiões e o Estado estabeleciam as regras e passaram a oficializar a visão dominadora e privilegiada do homem sobre a natureza. Travavam-se sangrentas batalhas por demarcação de território e por novas conquistas geográficas.

Em Franco Júnior (1999) encontra-se explicação de que, com o aumento demográfico, um número maior de nobres disputava territórios feudais, pois os feudos não comportavam novas divisões. A nobreza tinha intenção de conquistar novas terras e se recuperar do esgotamento de recursos, embora isso se ocultasse sob justificativa religiosa.

A única possibilidade de realizar tal intento seria por meio de guerras. Então se organizaram expedições militares, a partir do século XII, inicialmente convocadas pelo papa Urbano II, enviando os cristãos para reconquistarem Jerusalém, prometendo aos participantes o perdão de seus pecados.

O chamado do papa arrebanhou reis, nobres e populares. Eles passavam a ser chamados de “cruzados”, pois estampavam uma cruz em suas roupas; há reflexos destes conflitos ainda atualmente, pois:

As Cruzadas deixaram profundas marcas históricas e serviram para afastar cada vez mais o mundo oriental e o ocidental, “criando barreiras e preconceitos que se enraizaram nos dois lados e que se mantiveram pelos séculos seguintes [...]. Barreiras e preconceitos que ajudam a explicar alguns importantes problemas internacionais da atualidade”. (FRANCO JÚNIOR, 1999, p. 77).

A Idade Moderna se inicia com a tomada de Constantinopla, em 1453, e se estende até o século XVIII. Entre os séculos XV e XVI, as grandes navegações e a própria mudança geopolítica alteravam o equilíbrio natural entre as espécies, pois o ser humano passou a gerar uma biocultura que o acompanhava, transportando espécies exóticas de um continente para outro. Esta foi uma situação que causou prejuízos ambientais duradouros, pois até a atualidade:

A introdução de espécies exóticas de microorganismos, de plantas e de animais vem causando crescente preocupação, além de hoje representar um dos principais mecanismos de perda de biodiversidade terrestre e aquática, apresentando impactos negativos à saúde humana relacionados com entrada de vetores de doenças no país. (BRASIL. MMA, 2009, p.12).

Os séculos situados entre XVII e XVIII resultaram no avanço das ciências e:

a natureza começa a ser concebida como uma soma mecânica de partes, possível de ser coordenada e explorada de forma crescente. A natureza se dessacraliza, e a ideia de progresso substitui as antigas concepções cíclicas.(...) O impacto mais importante da Idade Moderna foi a conquista do mundo pelo capital mercantil. (FOLADORI, 2001, p. 109).

Ao instituir historicamente suas relações através de conflitos armados, nossa espécie coisifica, conduz a violências destrutivas e causa danos irreparáveis ao sistema biótico, a exemplo do saqueamento de bens naturais preciosos dos territórios em colonização. A escravização e as lutas por território exterminam muitas populações nativas.

Este foi um contexto que se prolongou até a Revolução Industrial, pois a partir daí:

A crescente industrialização concentrada em cidades, a mecanização da agricultura em sistemas de monocultura, a generalizada implantação de pastagens para a criação de gado, a intensa exploração de recursos energéticos, como o carvão mineral e o petróleo, a extração de recursos minerais, como o cobre, o ferro, o ouro, o estanho, o alumínio, o manganês, entre inúmeros outros, alteram de modo significativo a terra, o ar e a água do planeta, chegando algumas áreas a degradações ambientais irreversíveis. (ROSS, 2009, p. 51).

Nos séculos XVIII, XIX e XX as atividades exploratórias continuaram transformando permanentemente extensos espaços territoriais: animais desapareceram porque a caça pela pele, pela carne, pelo chifre, pelas plumas e pelo marfim foi devastadora para sua espécie; outros tiveram seus ambientes transformados pela urbanização e não resistiram; madeiras foram exploradas e regiões florestais inteiras foram destruídas para dar espaço e gerar matéria-prima para a indústria. “De mãos dadas com a destruição da natureza, o crescimento

do capitalismo produziu efeitos sobre a própria espécie humana”. (FOLADORI, 2001, p. 110).

Segundo Pádua (2002) a pesquisa histórica revela que a preocupação intelectual com os problemas ambientais esteve presente, ao menos no mundo de expressão europeia, desde o final do século XVIII, ocupando um lugar relevante no processo de construção do pensamento moderno.

No entanto, em geral, o sistema de educação, do séc. XVIII até a contemporaneidade, aborda a relação do homem com a natureza de forma dissociada, separando-o dos recursos naturais em sua visão como elemento conceitual. A sua existência como ser racional justifica ao sujeito humano se apropriar dos bens naturais -em benefício pessoal- de forma insustentável e irrefletida.

Esta visão dicotomizante ainda é um problema contemporâneo e as atitudes humanas neste sentido trazem graves consequências:

A ideologia judaico-cristã, no entanto, se baseia em [...] uma concepção monoteísta: a Terra foi criada por um único Deus-todo-poderoso, que após lhe dar forma, ordenou a seus habitantes que crescessem, se multiplicassem e exercessem domínio sobre todas as coisas inanimadas e que se movessem sobre ela. (BRÜGGER, 2004, p. 54).

No Século XX, a emergência de um ambientalismo complexo e multissetorial a partir da década de 1970, dotado de alto perfil na cena pública global, representou um dos fenômenos sociológicos mais significativos da história contemporânea. O modo de vida da sociedade começa a ser contestado e:

três mudanças merecem particular atenção: 1) a ideia de que a ação humana pode produzir um impacto relevante sobre o mundo natural, inclusive ao ponto de provocar sua degradação; 2) a revolução nos marcos cronológicos de compreensão do mundo; e 3) a visão de natureza como uma história, como um processo de construção e reconstrução ao longo do tempo. (PÁDUA, 2002, p.83).

A relação do homem com o ambiente é feita de ciclos. É preciso inserir cada época em seu contexto, para que se trace assim um período compreensível, concretizando-o, tornando-o perceptível. Trata-se de um exercício para qualificação retrospectiva das existências deste relacionamento ambiental.

Mediante este raciocínio, também há necessidade de criar uma linha temporal de entendimento dos eventos internacionais que marcaram a institucionalização das questões ambientais, conforme se vê adiante.

2.1 MARCOS INSTITUCIONAIS: PREOCUPAÇÃO COM AS MUDANÇAS AMBIENTAIS

Em 1968, a ONU abriu a perspectiva de se pensar na necessidade de globalizar as discussões contra o agravamento dos problemas ambientais. Como consequência do desequilíbrio ecológico planetário, a partir dos diversos problemas ambientais vivenciados no mundo, a Organização das Nações Unidas, naquele ano, convocou as lideranças de 113 países membros para a primeira discussão global sobre o meio ambiente.

Neste encontro a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou estudo sobre Educação Ambiental, compreendendo-a como tema complexo e interdisciplinar, não limitada a uma disciplina específica no currículo escolar. (BRASIL. MEC. SECADI, 2012).

Iniciou-se nesta época a busca de soluções para as questões ambientais. Este evento apontou a necessidade de mudar o sistema de valores que está por trás da sociedade, de modo a tornar as atitudes humanas compatíveis com as exigências da dignidade social e da sustentabilidade ambiental.

As críticas inerentes ao movimento ambientalista começaram a repercutir na década de 1970. Em Estocolmo, na Suécia, em 1972, se realizou a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Cnumah).

Este é considerado o primeiro evento mundial sobre questões ambientais. Nesta ocasião a relação entre os seres humanos e a natureza começou a ser questionada internacionalmente e discutida coletivamente:

A degradação ambiental e a queda na qualidade de vida foram fatores que mobilizaram sobremaneira a comunidade internacional em torno da crise do meio ambiente humano. “De forma crescente, o binômio desenvolvimento-meio ambiente passou a assumir destaque no cenário mundial”. (SOUZA; NOVICKI, 2010, p.34).

No evento que aconteceu em 1972, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (Cnumah), houve a manifestação das diferenças quanto à degradação dos recursos naturais, entre países desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento. Os países

do hemisfério sul não se consideravam tão responsáveis pela degradação planetária quanto os países do hemisfério norte. (FOLADORI, 2001).

Os países em desenvolvimento abordaram que as medidas protetivas propostas seriam prejudiciais à sua prosperidade, enquanto os países mais industrializados já teriam atingido sua evolução e seriam os maiores poluidores do planeta. Quanto a esta desigualdade, Altvater (1999) esclarece que:

O princípio da desigualdade não é uma premissa para o desenvolvimento de instituições democráticas. Nenhum procedimento democrático formal é capaz de ter um efeito compensatório suficiente num mundo substancialmente desigual, onde 20% da humanidade têm acesso a 80 % dos recursos e 80 % da humanidade podem usar apenas 20 % para si. A liberdade de decidir o futuro está aberta apenas para aqueles que controlam as alternativas e não são obrigados a aceitar imposições. Portanto é difícil estabelecer estruturas globais de governança. Uma das consequências disso é que a sustentabilidade ecológica ou não é possível ou se torna possível apenas sob condições de extrema desigualdade global. (ALTVATER, 1999, p. 128).

A grande contradição da contemporaneidade foi exposta ao mundo por intermédio da corrente político-pedagógica de educação ambiental crítica, explicitando que o sistema capitalista “sustenta um adequado padrão de vida para alguns em detrimento do péssimo padrão de vida para outros, e com base no uso abusivo e intensivo da natureza”. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 56).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano definiu o princípio 19º:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigido tanto para as gerações jovens, como para as gerações adultas, para construir as bases de uma opinião pública bem informada e propiciar a conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, de acordo com o sentido de responsabilidade necessária à proteção e melhoria do ambiente em toda a sua dimensão humana. (CNUMAH, 1972).

Este conhecimento começou a ser incorporado pela educação. A partir deste cenário surge a proposta de Educação Ambiental, pois:

embora os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” datem de 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, os rumos da Educação Ambiental começam a ser realmente definidos a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, onde se

atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional. (BRASIL. SECAD, 2007, p.2).

Na Iugoslávia, em 1975, o Seminário Internacional de Educação Ambiental resultou na Carta de Belgrado. Este documento trouxe como proposta a adoção de uma nova ética global voltada para a solução das desigualdades sociais e dos problemas delas decorrentes: fome, analfabetismo, miséria, poluição ambiental e a ‘exploração do homem pelo homem’.

Neste evento foi editado o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro. Naquele momento começaram a surgir associações entre questões sociais e ambientais. O resultado desta conferência foi uma linha de publicação com 28 títulos abordando diferentes aspectos da Educação Ambiental.

Em Tbilisi, na Geórgia, em 1977, 50 países se reuniram na I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental. Este evento reafirmou as considerações obtidas no Seminário de Belgrado. Embora tenha sido nesta ocasião que pela primeira vez ficou explícita a urgência em se considerar de forma igualitária o meio social, o cultural e o ecológico, foi a partir de Tbilisi que a Educação Ambiental recebeu a visão de projeto transformador, crítico e político:

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (UNESCO,1977).

A Conferência de Tbilisi trouxe como resultado o documento intitulado ‘As grandes Orientações da Conferência de Tbilisi’ onde se encontram sugestões de cooperação internacional em educação ambiental e recomenda-se não se restringir à questão ecológica:

A educação ambiental forma parte integrante do processo educativo. Deveria girar em torno dos problemas concretos e ter um caráter interdisciplinar. Deveria tender a reforçar o sentido dos valores, contribuir para o bem-estar geral e preocupar-se pela sobrevivência do gênero humano. Deveria obter o essencial da sua força da iniciativa dos alunos e do seu empenho na ação, e inspirar-se em preocupações tanto imediatas como de futuro. (UNESCO,1977).

Este caráter crítico-emancipatório nem sempre esteve presente nas propostas de Educação Ambiental. Nos países de primeiro mundo, posteriormente a Tbilisi, priorizava-se a preservação ambiental. O Brasil foi um dos países que adotaram em seus projetos educativos a abordagem crítica, integrando o meio natural ao meio social.

No Rio de Janeiro, em 1992, 179 países se reuniram no maior encontro organizado pela ONU. Tratava-se da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad). Este evento consolidou o conceito de Desenvolvimento Sustentável e nele se discutiu a necessidade de equalizar o desenvolvimento com as perspectivas mantenedoras da vida de gerações vindouras. (CNUMAD,1992).

Em 2002, 10 anos depois, aconteceu a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (CMDS) em Johannesburgo, na África do Sul. A gestão ambiental e a Educação Ambiental foram citadas como instrumentos de obtenção do desenvolvimento sustentável. Esta foi a primeira ocasião em que “passou-se a considerar, além da pobreza e dos desastres naturais, a poluição da riqueza, partindo do pressuposto que seriam os ricos que têm os maiores níveis de produção e consumo não sustentáveis”. (CMDS apud SOUZA; NOVICKI, 2010, p.35).

Embora os avanços tenham ocorrido a passos muito lentos, com pausas de 20 a 30 anos entre os principais eventos, houve planejamento e ações foram projetadas a partir destes encontros internacionais. Houve atribuição de responsabilidades e realização de diagnósticos. As discussões temáticas foram fundamentais para transformar o tema ambiental em uma agenda midiática e em alvo de discussão política. Conseqüentemente, estas iniciativas internacionalizadas, globalizadas, trouxeram como resultado um mínimo consenso diplomático em torno da educação para o meio ambiente e desenvolvimento.

Surgiu a percepção de que o meio ambiente é resultado de relações entre sociedades humanas e ecossistemas naturais. Compreendeu-se que estas inter-relações são mediadas pelas interações sociais e pelos modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes povos. Demonstrou-se que a busca pelo crescimento ilimitado não é desejável sob o ponto de vista social:

A Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve,

portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. (SORRENTINO et al, 2005, p.288).

Na busca de soluções, os autores da educação ambiental crítica questionam as propostas para a superação da crise ambiental, porque acreditam que os acordos internacionais ainda se vinculam a uma política ambiental pautada nos interesses capitalistas de expansão mercadológica.

Mas há percepções de que se passou a compreender a educação como promotora de ações comunicativas que possibilitam a conscientização. (CNUMAH, 1972; CNUMAD, 1992; UNESCO, 2005). A partir dos acordos internacionais se promoveu a reflexão de que, separada do homem, a natureza passa a ser objeto de exploração, porque se tem esta impressão: não sendo parte integrante de um mesmo conjunto, ao danificar a natureza o ser humano não traz consequências para si.

Concluiu-se que não basta comunicar sobre os limites da ação humana sobre a natureza. É necessário construir esta consciência de que homem é parte integrante do ecossistema e, desta forma, a educação ambiental precisa ser praticada como:

um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática.”(LAYRARGUES, 2002, p.169).

Embora os acidentes naturais noticiados pelos meios de comunicação recebam tratamento alarmista, em decorrência dos eventos internacionais surgem debates políticos mais aprofundados demonstrando que os problemas ambientais são resultados históricos das atividades humanas sobre a natureza.

A partir deste contexto, na relação do homem com o ambiente, enxerga-se que a educação ambiental tem o papel de se transformar em um espaço de conscientização ambiental -e ética- contra a manutenção das relações sociais que geram um ambiente desequilibrado.

2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO

Reflexões sobre a educação são resultado de expectativa social, pois no senso comum se delega à escola a solução das dificuldades geradas pela desigualdade de classes. A orientação legislativa vai determinar os direitos de acesso e as linhas de ação.

A legislação da educação ambiental sinaliza que a sua aplicação nas escolas -e na comunidade- é o percurso que se deve seguir para a construção de sociedades sustentáveis. No campo ideológico está clara esta visualização da educação como oportunidade de melhoria da qualidade de vida. Além disto, a sociedade também reconhece, no campo do direito, a importância da formação escolar.

É possível, no campo subjetivo, estimular práticas de acordo com a legislação, mas esta subjetividade só se torna palpável por meio da cidadania. Este é um estudo que tentou apresentar contribuições para esta materialização se realizar. Em termos institucionais, está na Lei o poder de transformar a realidade.

No cotidiano, a relevância da educação é materializada pelas políticas públicas, pois elas vão nortear a gestão. As políticas públicas reforçam a legislação e são adotadas para responder aos anseios da sociedade e às discussões sobre questões ambientais que emergem de todos os segmentos.

No senso comum, a educação ambiental é entendida como um subcampo da educação e outra compreensão que se tem é a de que seria um conteúdo a ser trabalhado em forma de disciplina. A educação ambiental é a inserção de conhecimentos sobre questões da natureza e deve ocorrer nos currículos mediante transversalidade. É importante compreender a educação ambiental como uma dimensão da educação.

Em 1965, na “Conferência de Educação da Universidade de Keele, pela primeira vez, utilizou-se a expressão “Educação Ambiental” (...). Recomendou-se que a Educação Ambiental deve ser parte essencial da educação de todos os cidadãos” (BRASIL. MEC. SECADI, 2012, p. 5).

No Brasil, a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, dispõe sobre a política Nacional de Meio Ambiente. Seus mecanismos de aplicação definem no Art 2º, inciso X, que a educação ambiental deve ser inserida em todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. (BRASIL,1981).

Dois termos bastante citados nesta Lei são: ‘proteção e defesa’. Portanto, embora a educação ambiental tenha sido reconhecida como instrumento da política aplicada, o termo ‘defesa’ a insere em um caráter ainda biológico, sem as considerações de uma percepção socioambiental.

O Decreto n. ° 88.351/83 regulamenta a Lei n. ° 226/87, que determina a necessidade da inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus. Neste instrumento legal se recomenda a incorporação de temas ambientais da realidade local compatíveis com o desenvolvimento social e cognitivo da clientela e a integração escola-comunidade como estratégia de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 também insere a educação ambiental na concepção preservacionista, conforme art.225, parágrafo 1º, inciso VI: Cabe ao Estado o dever de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, no art.32, inciso II, exige, para o ensino fundamental, que se promova a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, de tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

Também na mesma Lei, no art.36, parágrafo 1º, se direciona que os currículos do ensino fundamental e médio devam “abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Nota-se neste documento uma referência que se faz à percepção física e natural da realidade brasileira atrelada à realidade social e política.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental o meio ambiente é tratado como tema transversal e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª série, ambos publicados em 1997. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) foi o documento que determinou esta forma de trabalhar meio ambiente nas escolas.

Segundo o MEC/SEF (1998), os temas transversais deveriam ser abordados pelas disciplinas convencionais em seus conteúdos e objetivos, pois seriam linhas do conhecimento que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, atuando como fator estruturador e fio condutor da aprendizagem, potencializando valores, fomentando comportamentos e desenvolvendo conceitos, procedimentos e atitudes, que respondem às necessidades pessoais e da própria sociedade. (NOVICKI; MACCARIELLO, 2002).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. MEC/SEF, 1997) há comprometimento com a educação que forme o sujeito autônomo e cidadão. As orientações são indicadas aos profissionais de educação por meio dos princípios orientadores. A educação escolar é norteada pelos princípios da “dignidade humana, da igualdade de direitos, da corresponsabilidade pela vida social e da participação”. (BRASIL. MEC/SEF, 1997, p. 21).

As disciplinas historicamente constituídas se tornam insuficientes, sob este viés de aplicação dos princípios gerais, para cumprir estes objetivos de transformação, principalmente sob o ponto de vista atitudinal, que se opõe à tradição conteudística. Outros conhecimentos, que apliquem estes princípios, se tornam importantes. (BRASIL. MEC/SEF, 1997).

Pela proposta dos PCN, a dimensão atitudinal oferece vivências de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Portanto, se os conteúdos curriculares não são neutros, a educação é um ato político e os projetos das escolas são político-pedagógicos. O desenvolvimento de capacidades para a intervenção na realidade e na promoção de cidadania são introduzidos nos temas sobre ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e contextos locais. Todos estes são valores relacionados à dignidade humana. (BRASIL. MEC/SEF, 1997).

A aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais não é obrigatória, mas eles se constituem em um documento que orienta a produção dos projetos político-pedagógicos das escolas. No entanto, quanto à Educação Ambiental, foi desenvolvido o critério de obrigatoriedade pela legislação já citada. Neste estudo, interessou observar, nas orientações dos PCN, o que se entende por transversalidade.

A transversalidade pode ser compreendida pelo paralelismo existente entre disciplinas de um currículo, pois as temáticas transversais atravessam diferentes campos do conhecimento. Não deve ser trabalhada de forma isolada em alguma disciplina ou área do currículo, mas permear todas, de forma abrangente e integrada. O trabalho com os temas transversais deve ser contínuo e sistemático durante o período de escolaridade. (BRASIL. MEC/SEF, 1997).

Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade estarão mudando a visão da complexidade existente na realidade vivida pelos educandos. A transversalidade tem uma dimensão didática que se traduz na forma de organizar a aplicação de temas relevantes, que são trabalhados a partir da vivência. A interdisciplinaridade é uma forma de abordar diversos conhecimentos, de diversos campos teóricos, dentro de um mesmo tema. A

interdisciplinaridade é o caminho para a superação da visão compartimentada dos conteúdos. (BRASIL. MEC.SEF, 1997).

O meio ambiente, compreendido entre outros temas transversais, tem como elementos de sua constituição: os recursos naturais, o ser humano e as relações econômicas, sociais, culturais. É objetivo deste tema transversal fazer o aluno compreender a sustentabilidade. As metas da sustentabilidade citadas são: crescimento cultural, qualidade de vida, equilíbrio ambiental. (BRASIL. MEC.SEF, 1997).

Há direcionamento para trabalhar a educação ambiental pela sua abrangência nacional, possibilidade de ser aplicada ao ensino fundamental e favorecimento da compreensão de realidades, além de promoção da participação social. (BRASIL. MEC.SEF, 1997).

Ainda na LDB (BRASIL, 1996), quanto ao ensino superior, no artigo 43, inciso III, é finalidade “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

A Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que compõe a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), conforme art. 1º- entende por educação ambiental um conjunto de processos pelos quais “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sua qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (BRASIL,1999). É importante para este estudo destacar que este conceito minimiza a competência da educação ambiental à conservação dos recursos naturais.

A Lei dispõe, ainda, no art. 2º, que a “educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. (BRASIL,1999).

No art. 4º o que se preconiza é interligação da ética com o trabalho, a educação e as práticas sociais. No ambiente escolar, espera-se não apenas o compromisso com a transformação social, como a prática de ações transformadoras da realidade por adoção do enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. Esta Lei, nos incisos deste artigo, orienta para a concepção de meio ambiente em busca da sustentabilidade, considerando a interdependência socioambiental.

Esta mesma Lei, em seu artigo 5º, alerta para o desenvolvimento de uma compreensão integrada de meio ambiente e ainda para o fortalecimento de uma consciência crítica. O art. 10º determina a incorporação da Educação Ambiental para todos os níveis de formação escolar, do fundamental ao superior, de forma transversal.

Neste documento, artigo 11º, se preceitua a inclusão de educação ambiental como dimensão de “formação dos professores em todos os níveis e em todas as disciplinas”. A inclusão desta Lei trouxe o benefício de se defender a qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício de cidadania.

Esta política sustenta a compreensão mundial sobre a educação para o meio ambiente e -no Brasil- é definida com a participação conjunta de dois Ministérios: o da Educação e o do Meio Ambiente. Os campos de atuação se complementam, de forma que se pense tanto na aplicação da Lei dentro das escolas quanto em espaços informais de educação. A importância da mesma é atribuída ao seu caráter de regulamentação, pois a partir da PNEA se organiza todo o sistema de ação para implantação da Educação Ambiental no Brasil.

Entende-se, no art.2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, destacando-se o caráter “intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental”. (BRASIL. MEC. SECADI, 2012). Esta é uma proposta legal que admite a cosmovisão, compondo um consenso com as práticas de educação ambiental crítica.

A educação ambiental está inserida como procedimento obrigatório nos parâmetros curriculares nacionais e nos documentos norteadores das políticas ambientais. Mas há dificuldades quanto à sua aplicação, conforme se explica mais à frente nesta tese.

Em 2006, o Ministério do Meio Ambiente fez uma publicação em um caderno de formação que “tem como missão subsidiar propostas de políticas públicas associadas ao Programa Nacional de Educação Ambiental e orientar práticas de comunicação no campo da educação ambiental, tendo como foco princípios de dialogismo e participação em toda ação comunicativa irradiada a partir deste campo”. (BRASIL.MMA, 2006).

Este documento registra que, para o cumprimento da Lei 9795/99, o referencial pedagógico da educomunicação traz os seguintes benefícios: sistematiza quadro de referência

para toda ação comunicativa no campo da educação ambiental e contribui com a construção de uma Política Nacional de Comunicação e Informação Ambiental.

Em publicação de 2008 do Programa Nacional de Educação Ambiental, encontra-se a complementação deste raciocínio:

Nesse contexto, a Educomunicação Socioambiental não responde a todas as necessidades de construção de uma política de comunicação ambiental. Mas corresponde à dimensão pedagógica dos processos comunicativos associados à questão ambiental que, na perspectiva do ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental, se quer presente como competência. (BRASIL.MMA.ProNEA, 2008, p.7).

No Brasil há rotinas de formação continuada dos profissionais da educação básica: em 2015 a SECADI/MEC apoiou a extensão, aperfeiçoamento e especialização de 4.230 professores e outros profissionais da educação, em parceria com 29 Instituições Federais de Ensino Superior. A escola em que se realizou a pesquisa para esta tese não teve participação em nenhuma das atividades abaixo elencadas.

O objetivo da SECADI/MEC foi a inserção da educação ambiental no Projeto Político Pedagógico -PPP- das escolas, com abordagem transversal e interdisciplinar; estimulando as escolas a participarem de ações e projetos que promovam a educação ambiental, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016).

O projeto Escolas Sustentáveis, realizado por meio de um curso de extensão, tem como objetivo: “contribuir para a implementação das Políticas Ambientais por meio da formação de um coletivo escolar voltado à criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas da Educação Básica, a partir do espaço físico, da gestão e do currículo”. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016).

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental tem como objetivo:

Discutir estratégias para inserção qualificada da educação ambiental no Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas, com abordagem polissêmica e de forma transversal e interdisciplinar; estimular as escolas a participarem de ações e projetos que promovam a educação ambiental, a diversidade e a sustentabilidade, articulando e potencializando os programas nacionais para a rede pública de ensino a partir das premissas e metodologias da educação ambiental crítica; contribuir para o enraizamento da Política Nacional de Educação Ambiental nos sistemas de ensino. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016).

É importante perceber alguns pontos fundamentais desta ação. Os três elementos de ancoragem do projeto são: infraestrutura, gestão e currículo. Este contexto torna o trabalho muito importante para a escola, pois as perspectivas permitem traçar um planejamento que envolva a preocupação com o meio ambiente de forma integral. A relevância se deve ao direcionamento do currículo para a visão transversal e interdisciplinar, com abordagem polissêmica, o que torna a iniciativa inclusiva e sustentável.

O Curso de Especialização ‘Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis’ visa “propiciar formação continuada teórico-prática para professores da educação básica, educadores líderes comunitários, no âmbito da pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental, com ênfase na organização de espaços educadores sustentáveis”. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016). Esta é uma ação institucional do Ministério da Educação que possibilita a continuidade da formação e evita, como consequência da aprendizagem que visa ao desenvolvimento sustentável, a compartimentação das práticas dentro dos espaços formais.

Há outras duas iniciativas do governo federal que contemplam sustentabilidade em espaços escolares: ‘Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para Escolas Sustentáveis’ e ‘Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente’ (CNIJMA).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis consiste na “destinação de recursos financeiros às escolas públicas, a fim de promover a cultura da sustentabilidade nas unidades escolares”, conforme critérios estabelecidos em Resolução específica do FNDE, de 18 de maio de 2013 e Resolução FNDE nº 18, de 03 de setembro de 2014. O repasse dos recursos deve ser feito de acordo com o número de alunos da educação básica matriculados na unidade educacional, segundo dados extraídos do Censo Escolar do exercício imediatamente anterior ao ano do repasse. Tais resoluções contemplaram planos de 5.293 escolas e 12.515 escolas, respectivamente. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016).

A Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) foi criada no âmbito da Conferência Nacional do Meio Ambiente, em 2003, com o objetivo de envolver adolescentes no debate de políticas públicas de meio ambiente. A Conferência envolve as escolas do Ensino Fundamental de todo o país. É realizada por meio da cooperação técnica entre os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, com a colaboração do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, conforme Lei 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016).

A primeira conferência aconteceu em 2003, envolvendo 15.452 escolas em todo o país, em 3.461 municípios. Consequentemente, desencadeou o programa ‘Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas’. A segunda conferência, em 2005/2006, envolveu 11.475 escolas, em 2.865 municípios. Resultou na ‘Carta das Responsabilidades - Vamos Cuidar do Brasil’. A terceira, em 2009, abrangeu 11.631 escolas e aconteceu em 2.828 municípios; debateu o tema das mudanças ambientais globais e assumiu responsabilidades para mudanças de hábitos, atitudes e valores. A quarta, em 2012/2013, debateu o tema ‘Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis’. Teve o objetivo de fortalecer a educação ambiental nos sistemas de ensino. Desta participaram 16.538 escolas, em 3.519 municípios. (BRASIL. MEC.SECADI, 2016).

Conforme prevê a Resolução CNE/CP nº 02/2012, o MEC incluiu no formulário do Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) perguntas sobre a sustentabilidade socioambiental nas escolas. Desde 2001, então, o INEP passou a fazer perguntas sobre a oferta da Educação Ambiental no ensino fundamental como parte do questionário do censo escolar, realizado anualmente.

Desde 2004, o Ministério da Educação monitora a realização da educação ambiental nas escolas. Duas pesquisas realizadas no ensino fundamental (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005) e (TRAJBER; MENDONÇA, 2006) mensuraram dados que comprovam a expansão da educação ambiental. Atingiu-se como resposta que, em todo o território nacional, 94% dos estabelecimentos de ensino realizavam atividades de educação ambiental.

No relatório final do projeto ‘Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de ensino superior’, publicado em setembro de 2005 e realizado pela Rede Universitária de Programas em Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis- RUPEA, considera-se que:

Atualmente, a legislação nacional prevê a inserção da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, devendo por isso estar incluída nas políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Entretanto, uma das atuais problemáticas da institucionalização da EA concerne à necessidade de torná-la parte da formação dos profissionais de nível superior, cuja ênfase começa a ser dada pela atual Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC) juntamente com os setores interessados da sociedade civil.[...] Consideramos que a concretização do disposto na Política Nacional da EA [...] passa necessariamente pelo debate conceitual dos educadores e pesquisadores que atuam nas instituições de ensino e têm como eixo de sua atuação a EA. (RUPEA, 2005, p. 4).

Há um Projeto de Lei do Senado - PLS 221 de 15/04/2015, que altera a Lei 9795/99 e determina a inserção de Educação Ambiental como disciplina nos currículos. Esta proposta traz uma visão utilitarista, antropocêntrica e produtivista da natureza, reforçando a visão fragmentada e prescritiva dos saberes ambientais nas escolas de ensino básico. Importante observar que existe um risco ainda maior, pois se as disciplinas não tiverem tratamento interdisciplinar, a leitura será segmentada e individualizante.

Pode-se considerar este projeto de lei um retrocesso, pois o educando talvez deixe de se beneficiar da visão totalizante de meio ambiente e, desta forma, não enxergará além da biologia. Como o ser humano é parte integrante do meio ambiente, a perspectiva de formação não pode ser compartimentada. Importará, em caso de aprovação deste projeto de lei, ampliar a reflexão e aprofundar a observação sobre a forma em que os professores vão inserir as práticas de educação ambiental no currículo.

Além disto, a legislação ambiental sinaliza generalidade e indica que ela, em si mesma, não deve ser pensada de forma fragmentada, separando populações ou segmentos da sociedade. As leis de educação ambiental devem ser adotadas a partir de seu caráter universal. A diversidade precisa ser base das perspectivas de mudança.

O levantamento de informações pertinentes à legislação da educação ambiental conduziu à percepção de que as políticas públicas devem se destinar ao conjunto da sociedade, em uma prática socioambiental. As consequências da degradação ambiental atingem à totalidade dos humanos que habitam este planeta e devem ser destinadas a estes, em sua visão global.

Desde a Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1997), sugere-se que o educando deva ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais, em suas dimensões também políticas, econômicas e culturais, o que se consegue com a transversalidade. As experiências sinalizam que não é possível articular a cidadania sem a participação socioambiental. Neste contexto, todos os humanos deveriam se tornar agentes no processo de transformação social, que precisa ser valorizado nas políticas ambientais de educação.

Existe toda esta preocupação legal e institucional com a educação para o meio ambiente. Entretanto, para este estudo, a legislação confirmou a legitimidade do tema e sua importância para a sociedade. Além disto, importa entender que: por meio da obtenção de conhecimentos ambientais existe a possibilidade do surgimento de uma nova forma de organização das relações dos homens com a natureza. Como consequência da mudança de realidade, enuncia-se outro modo de organização da produção e consumo.

2.3 FUNDAMENTOS DA SUSTENTABILIDADE

Conforme descrito em capítulo anterior, conferências nacionais e internacionais, bem como leis e políticas públicas se referem à sustentabilidade como um ideal a ser atingido na solução para os problemas ambientais. Entretanto, há diferentes interesses envolvidos e este capítulo apresenta estas divergências. A proposta de um modelo de sustentabilidade é questionável, pois:

Esta situação lança desafios à questão democrática, particularmente no caso brasileiro, país profundamente marcado por uma cultura política autoritária e excludente, que impediu a sedimentação de uma experiência democrática e o exercício da cidadania de forma plena. Como ocorrerá a participação da sociedade, a representação de interesses e, particularmente, a governabilidade do espaço ambiental, dadas as limitações impostas por processos econômicos sem fronteiras (ALTVATER, 1999)? Como enfrentar a exclusão de amplos segmentos da população ocasionada por novas formas de organização da produção e do trabalho que os impedem de exercer plenamente seus direitos como trabalhadores e cidadãos? Que propostas de educação podem ser encaminhadas como contribuição para a formulação de um projeto de desenvolvimento ancorado na “sustentabilidade democrática”, no contexto atual do capitalismo internacionalizado? (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 1).

O termo sustentabilidade foi utilizado nos documentos norteadores até 1979 quando, por meio do Relatório de Brundtland, criou-se o termo desenvolvimento sustentável. A sustentabilidade é entendida como o “processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais de sua reprodução, redefinindo os princípios éticos e sociopolíticos que orientam a distribuição de seus recursos ambientais”. (ACSELRAD; LEROY, 1999, p. 28).

Seria possível promover uma nova forma de civilização e de convivialidade no planeta, por meio de uma proposta sustentável? Gadotti (2005) considera que:

O termo “sustentabilidade” pode não ser muito apropriado para o que pretendemos colocar a seguir. Estamos tentando dar a esse conceito um novo significado. De fato, é um termo “sustentável” que, associado ao desenvolvimento, sofreu um grande desgaste. Enquanto para alguns é apenas um rótulo, para outros ele tornou-se a própria expressão do absurdo lógico: desenvolvimento e sustentabilidade seriam logicamente incompatíveis. Para nós, é mais do que um qualificativo do desenvolvimento. Vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, mais ainda, com o universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido a tudo o que nos cerca. (GADOTTI, 2005, p.16).

Torna-se importante lembrar que os conceitos de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e sociedade sustentável se constituem em referencial teórico para este estudo, conforme explicado na revisão de literatura. Inicialmente convém esclarecer o que se entende por desenvolvimento. Depois se torna importante caracterizar qual sustentabilidade tem sido aplicada na contemporaneidade.

Primeiro se pode pensar, a partir das definições iniciais, que no senso comum se confunde desenvolvimento com crescimento. Este equívoco conceitual é consequência de iniciativas intercontinentais adotadas no período pós-guerra, cujo conflito durou de 1939 a 1945.

Encontra-se em Sunkell e Paz (1988) a explicação de que, depois da II Guerra Mundial, o grande objetivo das nações foi melhorar as condições precárias que acometeram os países nela envolvidos. Estas nações passaram a se preocupar com o seu crescimento econômico. Diversas declarações e conferências do período pós-guerra usam o termo desenvolvimento associado à ideia de crescimento econômico:

[...] a defesa do desenvolvimento pela via industrial tinha no imediato pós-guerra a inconveniência de encontrar-se insuficientemente instrumentalizada do ponto de vista analítico. Havia, para os defensores da industrialização, uma espécie de ‘vazio teórico’, e a descrença em relação à teoria econômica existente causava perplexidade face à falta de teorias que pudessem ser adaptadas às realidades econômicas e sociais que se tentava entender e transformar. (MOGUILLANSKY; BIELSCHOWSKY, 2000, p.24).

Considerada por muito tempo sinônimo de crescimento econômico, a industrialização traz a degradação ambiental, junto às possibilidades de oferta de empregos e renda, geração de produtos e aperfeiçoamento intelectual, resultando em uma distância cada vez mais considerável do que seria o desenvolvimento, pois reduz drasticamente a qualidade de vida. (ROSS, 1998; FOLADORI, 2001).

Sobretudo a partir de 1960, muitos países que atribuíram apenas os incrementos constantes no nível de renda como condição para se chegar ao desenvolvimento- ignorando, portanto, sua distribuição- tiveram crescimento econômico considerável mas não melhoraram as condições de vida da população. Percebeu-se, então, que eles não atingiam sinais do que os pesquisadores de teoria econômica chamavam de desenvolvimento.

Em 1972 publicava-se o informe de Roma, que abordava a acelerada utilização dos recursos naturais no mundo, com uma população crescente e com uma indústria que estava causando danos irreparáveis ao meio ambiente: “tratava-se de uma crítica surgida no interior

do próprio sistema capitalista, que propunha como alternativa, passar a um estado de estagnação ou de crescimento zero”. (FOLADORI, 2001, p. 116).

Estes países apresentavam taxas econômicas muito altas, mas a pobreza em suas classes menos abastadas crescia. Ainda persistiam populações de baixa renda que não tinham acesso à educação, cujos indicadores de melhoria da saúde não mudavam. Assim, começou a surgir o questionamento da diferença entre crescimento e desenvolvimento.

Antes de observar as contribuições da educomunicação na prática, interessou, neste estudo, determinar o que se adota como crescimento e a relação deste com o desenvolvimento sustentável.

A partir do Relatório Brundtland, em 1979, adota-se o conceito de desenvolvimento sustentável como sendo aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras. Neste relatório se reforça a consideração primordial de se atender às precisões básicas dos mais desprovidos e a possibilidade de haver conciliação entre desenvolvimento econômico e sustentabilidade.

O desdobramento desta situação é que, em 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) inicia a publicação dos relatórios de desenvolvimento humano (RDH). Até hoje o PNUD se destaca como importante órgão da Organização das Nações Unidas para esta questão.

Daquele momento em diante (1990) se estabelece a diferença entre crescimento e desenvolvimento, inclusive se ressaltando que o crescimento é um dos meios para se atingir o desenvolvimento, mas o desenvolvimento não se confunde com crescimento, que é uma condição econômica favorável. Importante é destacar que:

Normalmente o termo desenvolvimento é usado para expressar o alto grau de progresso econômico, social, político e tecnológico alcançado por uma sociedade ou por um conjunto de nações. (...) Portanto a questão do desenvolvimento não pode se restringir a aspectos econômicos ou aumento de renda. Este deve se dar de maneira integral e sustentado em condições que lhe permitam ser duradouro e igualitário. Em outras palavras, desenvolvimento quer dizer avanço na qualidade de vida, quer dizer ampliação dos direitos de cidadania e pressupõe: a) a igualdade de acesso aos bens econômicos e culturais; b) possibilidade de participação política desde a participação nas pequenas associações até nos órgãos dos poderes públicos; c) usufruto das benesses geradas a partir da riqueza produzida socialmente e redistribuída por meio de salários e dos serviços de educação, saúde, transporte, segurança, tecnologias de comunicação, etc. (PERUZZO, 2007, p.76).

Também responsável pela elaboração e publicação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2015, o PNUD atuava em 188 países. O PNUD exerce influência importante na teoria e nas práticas relacionadas ao desenvolvimento econômico. Compreende-se que:

Desenvolvimento humano é o processo de alargamento das escolhas dos indivíduos. As mais cruciais consistem em viver uma vida longa e saudável, adquirir conhecimentos e gozar um nível de vida decente. (PNUD, 1990, apud PNUD 2014, p.15).

Pode-se perceber que o desenvolvimento humano supera o desenvolvimento econômico:

O conceito de desenvolvimento humano é, portanto, mais amplo do que o de desenvolvimento econômico, estritamente associado à ideia de crescimento. Isto não significa contrapô-los. Na verdade, a longo prazo, nenhum país pode manter - e muito menos aumentar - o bem-estar de sua população se não experimentar um processo de crescimento que implique aumento da produção e da produtividade do sistema econômico, amplie as opções oferecidas a seus habitantes e lhes assegure a oportunidade de empregos produtivos e adequadamente remunerados. Por conseguinte, o crescimento econômico é condição necessária para o desenvolvimento humano e a produtividade é componente essencial desse processo. Contudo, o crescimento não é, em si, o objetivo último do processo de desenvolvimento; tampouco assegura, por si só, a melhoria do nível de vida da população. (PNUD, 1996, p.1).

Enquanto crescimento seria um ganho quantitativo nas condições de vida, desenvolvimento seria um ganho qualitativo. Mas o desenvolvimento é uma meta a ser atingida que ainda apresenta extrema complexidade na sua concepção:

Poucos são os outros conceitos nas Ciências Sociais que têm-se prestado a tanta controvérsia. Conceitos como progresso, crescimento, industrialização, transformação, modernização, têm sido usados freqüentemente como sinônimos de desenvolvimento. Em verdade, eles carregam dentro de si toda uma compreensão específica dos fenômenos e constituem verdadeiros diagnósticos da realidade, pois o conceito prejulga, indicando em que se deverá atuar para alcançar o desenvolvimento. (SCATOLIN, 1989, p.6).

De acordo com os diversos relatórios do PNUD, em situação de desenvolvimento, abre-se uma amplitude de escolhas que promove a expansão da liberdade humana; a melhor

qualidade de vida e o equilíbrio na distribuição de renda podem propiciar a ampliação das capacidades cognitivas em todas as instâncias.

Refletindo-se em uma condição geral e ampliada, enxerga-se que no planeta existem muitas nações que ainda não atingiram esta situação que seria o desenvolvimento. Outros ainda nem obtiveram crescimento econômico. Centenas não garantem as necessidades básicas da população. Foladori (2001) explica que:

a história da sociedade humana demonstra que tanto os ritmos de crescimento da população como seu grau de concentração geográfica e consumo *per capita* dependem do nível de desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações sociais de produção que se estabelecem em seu interior. (FOLADORI, 2001, p. 124).

Há uma reduzidíssima minoria que consegue ter todas as necessidades de sua população satisfeitas. Alguns países, como o Brasil e outros que compõem o BRICS (Rússia, Índia, China, África do Sul) estão melhorando consideravelmente seus índices econômicos, estimulando o crescimento, mas não criam tecnologia suficiente para reciclar os recursos da natureza, pois:

enquanto a Internet nos coloca no centro da Era da Informação, o governo do humano continua muito pobre, gerando misérias e deterioração. Podemos destruir toda a vida do planeta. 500 empresas transnacionais controlam 25% da atividade econômica mundial e 80% das inovações tecnológicas. A globalização econômica capitalista enfraqueceu os Estados Nacionais impondo limites para a sua autonomia, subordinando-os à lógica econômica das transnacionais. Gigantescas dívidas externas governam países e impedem a implantação de políticas sociais equalizadoras. As empresas transnacionais trabalham para 10% da população mundial que se situa nos países mais ricos, gerando uma tremenda exclusão. Esse é o cenário da travessia, um cenário ainda mais problemático pela falta de alternativas. (GADOTTI, 2005, p. 23).

Há indicadores de qualidade que servem de parâmetro para a medição do crescimento de uma nação mediante fatores sociais e ambientais, dimensões que promovem o desenvolvimento. Pesquisadores de economia socioambiental compreendem e estudam estes índices, mas esta tese não se aprofundou nesta questão.

Para esta pesquisa, importou compreender que os diversos países possuem diferentes decisões de uso das suas riquezas ambientais, de seu trabalho humano, de seus instrumentos e recursos tecnológicos, que são criados para o homem interagir com a natureza. Portanto,

coube a esta pesquisa entender que estas decisões afetam a exploração de recursos naturais e que o sistema econômico capitalista determina concepções e comportamentos relacionados ao tema estudado. Conforme explica Gadotti (2005):

O conceito de “desenvolvimento” não é um conceito neutro. Ele tem um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história, de economia, de sociedade e do próprio ser humano. O conceito foi utilizado numa visão colonizadora, durante muitos anos, em que os países do globo foram divididos entre “desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “sub-desenvolvidos”... remetendo-se sempre a um padrão de industrialização e de consumo. Ele supõe que todas as sociedades devam orientar-se por uma única via de acesso ao bem-estar e à felicidade, a serem alcançados apenas pela acumulação de bens materiais. (GADOTTI, 2005, p. 18).

Há autores das teorias econômicas que não acreditam na possibilidade de se atingir desenvolvimento. (LATOUCHE, 1994, 2009); (SACHS, 1986). Este é o raciocínio segundo o qual o desenvolvimento dependeria que os recursos gerados pelo crescimento recebessem uma destinação humanística e não econômica. Não há experiência que comprove a possibilidade de que esta situação se confirme em uma nação.

Por isto se acredita que o conceito seja uma criação política do termo e que esta concepção não extrapola o interesse ideológico do período pós-guerra. Melhorias na condição humana, como reconhecimento da igualdade de direitos e valorização da diversidade étnica, cultural, não são obtidos com recursos financeiros. Torna-se importante:

(...) afirmar que a ideia de desenvolvimento econômico é um simples mito. Graças a ela, tem sido possível desviar a atenção da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abrem ao homem o avanço da ciência, para concentrá-las em objetivos abstratos, como são os *investimentos*, as *exportações* e o *crescimento*. (FURTADO, 1974, p. 75).

Quando se pensa na aplicação coerente de recursos em um país, pode-se considerar que talvez seja mais importante investir na proteção às reservas de água potável do que na compra de material bélico. Mas esta decisão depende da definição soberana de cada nação. Torna-se mais importante reconhecer a irreversibilidade do esgotamento dos recursos naturais do que acreditar na solução tecnológica.

Porém, a corrente ortodoxa acredita que o ser humano vá substituir a escassez de recursos ambientais pela tecnologia:

Como resultado, busca-se corrigir os efeitos da produção capitalista pela via técnica, isto é, pondo filtros aqui e ali, estabelecendo cotas ou impostos em outros casos etc. Sem discutir neste momento a eficiência de tais medidas técnicas, é evidente que nenhuma delas afeta a forma social capitalista de produção. (...) trata-se de posições classistas de defesa, obviamente, da classe capitalista, proprietária dos meios de produção e, portanto, dos instrumentos com os quais se transforma a natureza em objetos e espaços úteis. (FOLADORI, 2001, p. 106).

Desta forma, a proposta de sustentabilidade que se delineia no mundo é o uso do capital natural de cada país com responsabilidade. Este raciocínio equivale ao uso controlado da natureza, de forma a permitir a substituição das fontes não renováveis por outras alternativas, que seriam geradas pelo aumento das capacidades cognitivas humanas, com ampliação da tecnologia para diminuir os impactos negativos que o progresso provoca nos ecossistemas.

Mas, mesmo assim, com essa abordagem mercadológica do desenvolvimento sustentável, o problema persiste, porque ainda se extrapola o limite da capacidade de suporte humano pelo ecossistema Terra; ainda se tem mais população no planeta do que o ecossistema é capaz de suportar e os limites de recursos finitos ou renováveis são explorados a uma velocidade que a natureza não consegue reciclar. (FOLADORI, 2001).

Deluiz e Novicki (2004) explicam que:

A análise dos pressupostos que norteiam esta concepção de desenvolvimento sustentável permite-nos compreender a necessidade do aumento da competição, da maior mobilidade de capital, dos processos de acumulação e de alocação de capital, de busca cada vez maior de aumento da produtividade do trabalho pelo capital e de eficiência, na dinâmica capitalista de geração de valor. Permite-nos compreender, igualmente, que, na concepção de desenvolvimento sustentável centrada na lógica do capital, o livre mercado é o instrumento da alocação eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subsumida à supremacia do capital, com sérias consequências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 22).

Então, desde 1979, quando mercadologicamente se pensa em unir ao contexto do desenvolvimento a sustentabilidade, criando-se o termo desenvolvimento sustentável, pensa-

se em interagir com a natureza de forma conservadora. Os autores da teoria crítica enxergam a visão reducionista que o conceito de desenvolvimento sustentável abarca, pois está apoiado nas concepções de livre mercado e uso de tecnologia para a redução dos impactos ambientais.

Até o momento, este estudo trouxe a reflexão sobre a obtenção do desenvolvimento com crescimento. Mas, a humanidade, em alguma destas nações, poderia obter o desenvolvimento sem crescimento? Se a resposta fosse sim, estaríamos admitindo a possibilidade de alguma sociedade conquistar considerável qualidade de vida sem ter melhorado seus índices econômicos, sem melhoria da renda por pessoa. “No caso do ser humano, a história tem demonstrado que as contradições entre os setores e as classes sociais, que são a expressão de uma determinada *forma social* de produção, condicionam e explicam o comportamento em relação à natureza”. (FOLADORI, 2001, p. 115).

Reunindo as teorias econômicas de desenvolvimento (Deluiz; Novicki, 2004) ao raciocínio de Foladori (2001), percebe-se que alcançar a prosperidade sem se limitar ao crescimento é a forma de aplicar recursos de forma crítica e consciente. Quanto à educação para o desenvolvimento sustentável pode-se pensar que a:

Unesco (2005) considera a participação social, ao lado da governança, relações de gênero e formas de organização econômica, como parâmetros sociais a serem observados pela educação na busca pelo desenvolvimento sustentável: “aprender deve levar a uma participação ativa na busca e aplicação de novos padrões de organização social e mudança, trabalhando para encontrar estruturas e mecanismos mais idôneos que reflitam a visão do desenvolvimento sustentável” (p. 45) e “ampla participação dos cidadãos no estabelecimento de parâmetros para o desenvolvimento sustentável e uma boa governança” (p. 62). (NOVICKI, 2009, p. 223).

Isto parece bastante utópico, mas, diferentemente da concepção de desenvolvimento sustentável- por meio do qual se conjuga crescimento econômico com evolução tecnológica, tornando a sociedade capaz de poupar recursos naturais sem comprometer os interesses de acumulação capitalista- existe uma corrente de pesquisadores que acredita nesta possibilidade.

Quando se pensa em desenvolvimento sustentável, se enxergam os efeitos negativos que o crescimento econômico gera e se busca uma maneira de minimizá-los. Mas é possível aplicar o conceito de uma forma também positiva. Basta se pensar em metodologias e práticas que venham a ampliar as oportunidades das gerações futuras. Porém, no movimento político para o ecodesenvolvimento:

Parece claro que entre sustentabilidade e capitalismo existe uma incompatibilidade de princípios. (...) Como pode existir um crescimento com equidade, um crescimento sustentável numa economia regida pelo lucro, pela acumulação ilimitada, pela exploração do trabalho e não pelas necessidades das pessoas? Levado às suas últimas consequências, a utopia ou projeto do “desenvolvimento sustentável”, coloca em questão, não só o crescimento econômico ilimitado e predador da natureza, mas o modo de produção capitalista. Ele só tem sentido numa economia solidária, numa economia regida pela “compaixão” e não pelo lucro. (GADOTTI, 2005, p.18).

Não se precisa obter crescimento econômico em todas as áreas de produção humana antes de se conhecer os instrumentos que tragam qualidade de vida para a sociedade. A esta situação denomina-se sociedade sustentável.

Em uma sociedade sustentável tem-se a percepção de que:

[...Na] concepção da sustentabilidade na lógica democrática, a relação trabalho e meio ambiente não está subsumida à hegemonia do capital, mas as categorias trabalho e natureza articulam-se na perspectiva de ampliação da qualidade de vida das populações e de superação da desigualdade/exclusão social e da desigualdade socioambiental. (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 24).

A sociedade sustentável seria aquela em que se colocariam como importantes- além de produção e consumo- outras significações. Uma delas seria o reconhecimento da relação do homem com o ambiente. As concepções que o ser humano tem de natureza também são resultado de uma construção da realidade:

Está claro que, uma vez formada uma determinada ideologia sobre a natureza, ela se reproduz, ultrapassando as restrições históricas da sociedade que lhe deram fundamento. (...) Mas, uma vez surgidas as sociedades de classe, a dominação e a exploração de uma classe sobre outras se traduzem, simultaneamente, num comportamento de dominação e exploração da natureza. Novamente, é a forma social da produção e não seu conteúdo material e técnico que determina o comportamento em relação à natureza. (FOLADORI, 2001, p. 108).

Além de o conservadorismo e o preservacionismo poderem se tratar de uma percepção condicionada, hoje já se percebe que o modelo de crescimento econômico resultou em evidentes desequilíbrios, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento.

Os ambientalistas da corrente político-pedagógica voltada para o ecodesenvolvimento criticam que, nos diálogos sobre direitos e deveres dos países, quanto às sociedades sustentáveis:

Ocorreu um movimento de dupla conveniência entre Norte e Sul, onde o primeiro, desejando omitir a poluição da riqueza, e o segundo, desejando obter investimentos para mitigar a pobreza, orquestraram seus interesses particulares em total harmonia. (LAYRARGUES, 1997, p. 9).

O processo que se busca com o desenvolvimento é a distribuição equilibrada de recursos para todos, pois se não houver a possibilidade de repartição melhor de capital, não se estarão ampliando as oportunidades das gerações futuras.

Os ambientes de produção, a partir desta perspectiva, deveriam criar um contexto no qual as pessoas pudessem aumentar suas capacidades tanto materiais, quanto espirituais e intelectuais. Outro benefício do desenvolvimento é a universalização dos direitos da vida. (PNUD, 1996).

Alicerçar o desenvolvimento não pode ser:

(...) perpetuar as carências humanas, nem negar aos menos privilegiados de hoje a atenção que estamos dispostos a conceder às gerações futuras. Desenvolvimento e sustentabilidade são, assim, componentes essenciais da mesma ética do universalismo dos direitos da vida, a qual exige equidade para com a geração presente e para com a geração futura. Esta equidade significa oportunidades e não necessariamente resultados finais. (PNUD, 1996, p. 2).

Mas os problemas de degradação socioambiental se ampliam e a geração de riqueza concentrada continua aumentando. Conseqüentemente:

O consumismo intenso valoriza a acumulação de material, a competição exacerbada, o individualismo egoísta e vende uma ilusão alienante de crença na viabilidade desse modelo, que jamais poderia ser alcançado pelo conjunto da população planetária ou até mesmo pela grande maioria das nações existentes. Não há como se pretender que dentro dessa estrutura, todas as nações atinjam o mesmo nível de desenvolvimento e o mesmo padrão de consumo dos atuais países desenvolvidos, sem que isto não resultasse em graves conseqüências ambientais. (GUIMARÃES, 2007, p. 13).

O consumismo, nesta lógica de ser um dos indicadores de crescimento, pode ser entendido como um dos responsáveis pela problemática ambiental. Os produtos que servem às necessidades e desejos humanos são resultado do processamento de algum insumo natural: “as relações capitalistas, por exemplo, implicam determinadas leis de comportamento em relação ao meio ambiente. A busca do lucro como objetivo em si da produção capitalista favorece a produção capitalista ilimitada”. (FOLADORI, 2001, p. 210).

Neste sentido, em busca do desenvolvimento humano, tenta-se aumentar a consciência pública sobre os prejuízos e riscos que o consumismo exacerbado exerce na sociedade. É preciso fazer bom uso dos recursos naturais para não gerar sua escassez:

Cada uma das tendências intrínsecas ao incremento da rotação do sistema capitalista implica determinados comportamentos em relação ao meio ambiente. Tanto a tendência à redução do valor do capital constante quanto ao incremento da rotação do capital conduzem à pilhagem da natureza. (idem, ibidem).

Até mesmo países que obtiveram desenvolvimento econômico superestimável continuam estimulando o consumo, dada a sua condição de submissão ao regime capitalista. Países como Noruega, Austrália e Suíça promovem campanhas promocionais para a aquisição de bens e serviços que as pessoas não precisam acumular.

As pessoas, nestes casos, são incentivadas a comprar aparelhos e tecnologia que extrapolam sua capacidade de compreensão, com recursos tecnológicos que raramente serão explorados pelos seus usuários. As pessoas podem estar comprando produtos que talvez nem queiram, por reações a estímulos mercadológicos.

No Brasil, pautado em uma educação ambiental crítica e para atender à concepção de que se pode crescer economicamente com menos gastos, em 2005, o Ministério da Educação lançou a segunda edição do Manual de Educação para o Consumo Sustentável.

O primeiro capítulo desta obra aborda ‘Cidadania e Consumo Sustentável’, por meio dos títulos: ‘Nossas escolhas fazem a diferença’; ‘A Sociedade de Consumo’; ‘Impactos ambientais do consumo’; ‘As propostas de mudança dos padrões de consumo’; ‘Consumo verde’; ‘Consumo ético, consumo responsável e consumo consciente’; ‘Consumo sustentável’; ‘Consumo e cidadania’; ‘A reconstrução do cidadão no espaço de consumo’; ‘A politização do consumo’; ‘O Código de Defesa do Consumidor’ e ‘Consumo sustentável depende da participação de todos’. (BRASIL.MMA.MEC. IDEC, 2005).

O Manual de Educação para o Consumo Sustentável (BRASIL.MMA.MEC. IDEC, 2005) enfatiza que o consumo exacerbado de produtos gera cada vez mais prejuízos ambientais. Os conteúdos específicos ali abordados reforçam a percepção de que nossa sociedade é estimulada a seguir o estilo de vida mercadológico do sistema econômico capitalista.

As capacidades humanas em lidar com as questões do ambiente e do desenvolvimento ainda estão muito limitadas e atreladas a este modelo dominante:

Dessa forma, em sua segunda edição, o Manual de Educação para o Consumo Sustentável seria [é] utilizado como um efetivo instrumento de política pública consistentemente construída, dirigida e coordenada pelos atores governamentais, a quem compete orientar as dinâmicas pedagógicas voltadas para despertar a consciência ambiental dos brasileiros. Nesse sentido, servirá [serve] de base para as ações do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação, nas atividades de capacitação de agentes multiplicadores e de educadores em todo o país. Permitirá [permite] reforçar as iniciativas dos dois ministérios no desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas que ensejarão aos seus usuários, promover um vínculo mais saudável entre os seres humanos e a natureza, a partir da perspectiva cidadã de respeito ao meio ambiente, inserido no contexto de suas próprias vivências, valores e percepções culturais, sociais, econômicos e ambientais. (BRASIL.MMA.MEC.IDEC, 2005, p.8).

Entendida a educação ambiental como um processo educativo integrador, “que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado” (SORRENTINO et al , 2005, p. 288), se espera que seja instrumento, a partir da perspectiva crítica, para se buscar a sustentabilidade.

A educação ambiental é a dimensão da educação que pode promover a conscientização social sobre a importância da sociedade sustentável no mundo contemporâneo. Mauro Guimarães (2007) explica que a educação é indispensável na mudança de atitudes e valores que capacitarão os indivíduos a avaliarem e resolverem as suas preocupações de desenvolvimento sustentável, pois:

pela gravidade da situação ambiental em todo o mundo, assim como no Brasil, já se tornou categórica a necessidade de implementar a EA para as gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos. (GUIMARÃES, 2007, p. 15).

A educação ambiental é um ato político por meio do qual se busca a transformação social. O Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis (TEASS) afirma que se deve propiciar a reflexão, o debate e a própria modificação de cada educando. A educação ambiental deve promover uma consciência ética em relação a todas as formas de vida que povoam este planeta. (TEASS, 1992).

A educação ambiental para a sustentabilidade resulta em um processo permanente de geração de conhecimentos ambientais baseado em todas as formas de vida. Esta forma de educar afirma ações que contribuem para a transformação da realidade humana e social. Faz parte das aprendizagens, neste caso, discutir a produção da qualidade de vida para se atingir um planeta sustentável. (TEASS, 1992).

Neste contexto, os princípios e recomendações das políticas públicas orientam educar para a cidadania ambientalmente responsável. Os principais conceitos que norteiam essa pesquisa, além de educomunicação, conforme será explicado no próximo capítulo, são: educação ambiental e educação ambiental crítica. A educação ambiental deve estar voltada para o desenvolvimento sustentável e este deve resultar em uma sociedade sustentável.

A definição de educação ambiental que adotamos neste estudo é a de “uma educação política, fundamentada numa filosofia política da ciência da educação antitotalitária, pacifista e até mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios de justiça social, buscando uma ‘nova aliança’ com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas” (REIGOTA, 1995, p.61).

Embora possua este viés crítico nos documentos norteadores e na legislação educacional, na prática a educação ambiental aplicada é conservadora. Alguns estudos apontam esta realidade e o que foi incorporado a esta pesquisa, para corroborar esta evidência, é o de Trajber e Mendonça, realizado em 2006.

Na educação ambiental crítica há preocupação, portanto, com o processo educativo que resultará em sociedades sustentáveis de maneira transformadora, pois:

Em uma concepção crítica de Educação Ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é *práxis*. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política. (GUIMARÃES, 2000, p.16-17).

Os documentos norteadores das ações de sustentabilidade apontam que a educação é vital ao alcance de uma ética¹² e consciência ambiental, de valores e atitudes, habilidades e comportamentos consistentes com o desenvolvimento sustentável e para uma efetiva participação pública nos processos decisórios, já que:

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Cumpre à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente). (SORRENTINO et al , 2005, p. 287).

Há pensamentos controversos em alguns conceitos abordados neste capítulo, mas na realidade a humanidade busca consenso quanto aos valores que se desencontram. Assim, desenvolve testes e pesquisas que tentam compatibilizar as teorias que se contradizem.

Desta forma, não há consenso nem sobre o que é desenvolvimento nem sobre o que é sustentabilidade. Mas há práticas sociais, relatórios e diversas pesquisas que já utilizam o termo desenvolvimento sustentável como referência, a partir de objetivos claros, conforme se vê na tabela a seguir:

¹² “Quando, porém, falo de ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. (...) Quer dizer, mais que um ser humano no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’. (...) A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude”. (FREIRE, 1997, p.19).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Objetivo 1
Acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares
Objetivo 2
Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e a melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
Objetivo 3
Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
Objetivo 4
Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
Objetivo 5
Alcançar a igualdade de gênero e capacitar todas as mulheres e jovens
Objetivo 6
Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos
Objetivo 7
Garantir o acesso à energia fiável, sustentável, moderna e a preço acessível para todos
Objetivo 8
Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos
Objetivo 9
Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
Objetivo 10
Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
Objetivo 11
Tornar as cidades e os povoadamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
Objetivo 12
Garantir padrões de produção e de consumo sustentáveis
Objetivo 13
Tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos ambientais
Objetivo 14
Conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável
Objetivo 15
Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir as florestas de forma sustentável, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e estancar a perda de biodiversidade
Objetivo 16
Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
Objetivo 17
Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Fig.1- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável- Fonte: ONU apud RDH 2014.

A possibilidade de se atingir desenvolvimento humano pressupõe a invenção de novas formas de convivialidade e o reconhecimento de valores humanos impalpáveis por bens econômicos, conforme se prevê nos objetivos acima. Trajetórias novas como estas é que viabilizariam o desenvolvimento sustentável.

O desafio enfrentado de explicitar teoricamente alguns conceitos que norteiam este estudo, organizando a diversidade de compreensões existentes para os termos sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e sociedade sustentável, tornou-se gratificante, embora haja dúvidas se estes conceitos são tangíveis na realidade.

Esta tarefa de exploração dos conceitos permitiu o percurso da trajetória e evolução das concepções sobre crescimento econômico que esclareceram os fundamentos aplicados na educação ambiental crítica.

O desenvolvimento humano já é agenda para debates e estudos desde 1990 e isto representa um importante avanço. Conforme explicado, periodicamente se publicam relatórios de desenvolvimento humano que incluem 188 países. Esta é uma forma de abranger um raciocínio sobre desenvolvimento que mede as decisões de uso dos recursos econômicos para além de renda e produção industrial, pois agora se considera a qualidade de vida das populações, conforme explica Gadotti (2005):

Como o conceito de desenvolvimento sustentável, o conceito de desenvolvimento humano é muito amplo e, por vezes, ainda vago. As Nações Unidas, nos últimos anos, passaram a usar a expressão “desenvolvimento humano” como indicador de qualidade de vida fundado em índices de saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que são, também, os indicadores de uma sociedade sustentável, isto é, uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades das gerações de hoje sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações futuras. (GADOTTI, 2005, p.17).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), criou os Indicadores de Desenvolvimento Sustentável (IDS), que reúnem 63 referências com o objetivo de traçar um panorama do país, em quatro dimensões: ambiental, social, econômica e institucional. Outro avanço representativo é a proposta do PIB (Produto Interno Bruto) Verde, que tenta captar a efetiva renda sustentável. Em seus cálculos incidem o valor monetário da depreciação ambiental, a degradação do capital físico e o desperdício do capital natural.

Cabe ressaltar que, embora seja possível se acreditar que nenhum desenvolvimento seja atingível, este estudo partiu da percepção de que o desenvolvimento sustentável também

é um valor reconhecido e debatido na sociedade, embora não exista, para suas dimensões, um relatório global que contabilize a sua existência e suas diferentes projeções em cada nação.

Não é uma questão de escolha, embora pareça ser. As relações capitalistas inviabilizam que se atinja o desenvolvimento sustentável, pois:

quando passamos às implicações das relações capitalistas sobre o trabalho, aparecem a pobreza, a pauperização, as migrações e a perda da diversidade cultural como resultados necessários. Em seu conjunto, trata-se da demonstração mais nítida e contundente de que as relações capitalistas não condizem com um desenvolvimento sustentável. (FOLADORI, 2001, p. 210).

É desta forma que se acredita na educação ambiental como a perspectiva de se instalar uma mentalidade ética para promover a percepção da educação como solidária, dialógica, interdisciplinar, nas sociedades humanas ocidentais. Espera-se por iniciativas e programas ambientais que promovam desenvolvimento de atitudes que avaliem criticamente o crescimento econômico e suas desvantagens para a qualidade ambiental.

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERCEPÇÃO COMPLEXA E SISTÊMICA

Na visão contemporânea, depois dos eventos internacionais, tornou-se necessário compreender meio ambiente como uma interação socioambiental. Não se pode esquecer que o sujeito é um ser biológico formado pela interação com outros pares e com os outros seres vivos que integram a natureza. Também se torna coerente considerar a participação dos diferentes atores sociais na degradação ambiental.

Atualmente, o significado de meio ambiente assume novas configurações mediante os desafios da globalização. A valorização do meio ambiente depende do valor intrínseco que o ser humano atribua ao meio natural em que vive, mas também é influenciada pelas vivências e experiências do indivíduo com a natureza.

“Herdamos uma crença que ainda é transmitida às crianças em várias partes do Globo: a Terra é tão vasta, e a natureza tão poderosa, que nada que façamos poderá ocasionar algum efeito importante ou duradouro sobre o funcionamento dos sistemas naturais”. (OLIVEIRA; MACHADO, 2004, p.139).

Antes de o ser humano se confrontar com os limites físicos que os recursos naturais lhe impõem, ocorrem enfrentamentos entre grupos e classes sociais que determinam seu relacionamento com o meio ambiente, conforme já descrito nesta tese.

As diferenças que existem no interior da sociedade resultam em diferentes concepções sobre a forma de se responsabilizar pelas transformações ambientais a partir do trabalho humano e ainda na compreensão de benefícios que se possam trazer ao ecossistema Terra. (FOLADORI, 2001).

Surgem novas formas de produzir bens e serviços com o avanço das tecnologias. No entanto, na América Latina, existem duas linhas de pensamento predominantes que norteiam a relação do homem com a natureza: conservacionista e preservacionista. (OLIVEIRA, 2004).

O conservacionismo é um movimento utilitarista. Visa alertar para o risco de extinção dos recursos e recomenda a administração racional da exploração dos bens naturais. Neste caso, o ser humano pode consumir com liberdade, desde que diminua os efeitos nocivos das atividades produtivas. Esta corrente de pensamento enfatiza os aspectos biológicos do meio ambiente. Reafirma a superioridade do homem sobre o mundo natural, tomando-se a natureza como recurso de uso e benefício para servir aos humanos. (OLIVEIRA, 2004).

O preservacionismo tem como característica a manutenção dos recursos naturais para que não sejam extintos. Reorienta para que o ser humano não estrague e nem utilize o ambiente biológico extra-humano. Defende a preservação dos ambientes físicos e naturais e dos seus ecossistemas, sem interferência humana. Busca um retorno das condições naturais dos ambientes por meio de proteção da vida animal e vegetal. Explica que a humanidade não pode esgotar a riqueza natural porque o mundo natural tem um valor em si mesmo, que precisa ser preservado frente às necessidades de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2004).

O problema residente nestas duas correntes de pensamento é que a condição humana continua sendo reforçada pela imagem de supremacia e dicotomia em relação à natureza. Tanto o perfil conservacionista quanto o preservacionista desconhecem a dimensão social do ambiente natural. “A EA proposta na Conferência de Tbilisi descarta a abordagem reducionista da relação indivíduo-sociedade, pautada no dualismo cartesiano que tende a desarticular o indivíduo do meio social, ou seja, a parte do seu todo”. (SOUZA; NOVICKI, 2010, p.97).

Esta compreensão das correntes de pensamento é importante porque neste estudo se associam as concepções de educação ambiental com as ações docentes. Para haver acerto na

observação entre discurso e prática é preciso perceber -de maneira reflexiva- a forma como o docente entende o meio ambiente e suas interações.

Já está comprovado que o desenvolvimento econômico-industrial não vem acompanhado do equilíbrio social e ambiental. Sob o ponto de vista sustentável, o modelo de produção, consumo e vida do ser humano deve ser cíclico como a natureza. Satisfazer as próprias necessidades sem tirar a oportunidade das próximas gerações é um desafio capaz de gerar novas formas de trabalho para a humanidade. (CNUMAD, 1992).

A visão sustentável supera as percepções antropocêntricas (centradas no homem) e ecocêntricas (centradas na natureza). Sob esta concepção, o uso dos recursos deve ser interdependente e equilibrado a ponto de garantir a sobrevivência de todas as espécies.

Para compreender que toda atividade humana está interligada e que os aspectos econômicos devem considerar as implicações sociais e ambientais, é imprescindível promover a educação ambiental, pois:

Um breve olhar sobre o que poderia significar uma educação ambiental parece ser interessante para compreender um pouco melhor nosso momento histórico. O próprio predicado ambiental é esclarecedor e revela inúmeros problemas e constrangimentos conceituais. (...) A natureza é um conceito negativo na teoria educacional. A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. (...). 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” (GRUN, 2002, p.20-21).

Os ambientalistas críticos transmitem conhecimentos esclarecedores de que o acúmulo de capital não resulta em evolução humana e representa um modelo impossível, já que se buscam resultados ilimitados para recursos escassos. (LAYRARGUES, 1997; FOLADORI, 2001; ACSELRAD, 1999; LEROY,1999; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2000; DELUIZ; NOVICK,2004; MOUSINHO, 2003). Cria-se então um:

processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. [A Educação Ambiental] desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política. (MOUSINHO, 2003, p.158).

Mesmo que o desequilíbrio natural planetário tenha surgido da necessidade de manter o crescimento ilimitado, este modelo não reconhece os limites ecológicos impostos pela capacidade que o ecossistema pode suportar. Usa-se de qualquer mecanismo tecnológico para alcançar este ideal inatingível.

Este é um ideal inatingível porque a produção ilimitada de bens, que atendam a uma superpopulação em um mundo finito- é impossível, mas é uma tendência estimulada pelo sistema econômico capitalista. (FOLADORI, 2001).

Mediante o problema do limite físico ao desenvolvimento por meio do consumo de bens naturais, as questões ambientais merecem um tratamento dialético:

Devido às suas características multidimensionais e interdisciplinares, a educação ambiental se aproxima e interage com outras dimensões da educação contemporânea, tais como a educação para os direitos humanos, para a paz, para a saúde, para o desenvolvimento e para a cidadania. Mas sua especificidade está no respeito à diversidade, aos processos vitais – com seus limites de regeneração e capacidade de suporte – eleitos como balizadores das decisões sociais e reorientadores dos estilos de vida individuais e coletivos. (BRASIL. MEC. SECAD, 2007, p.11).

Pensar nos limites físicos sem considerar que os limites humanos definem como se produzem e consomem os insumos naturais é um raciocínio ingênuo. A visão de sociedade, os conflitos de classes e as suas representações mentais determinam os comportamentos sociais e o modo de produção. Desta forma, torna-se importante entender que:

Comer, falar, sentir, perceber são capacidades inatas, controladas pelo próprio organismo. Mas o que comer e como comer, pronunciar palavras e frases apropriadas, nas situações sociais apropriadas, no tom de voz adequado, sentir certas emoções, proteger ou não seu meio ambiente, perceber o que se passa à sua volta, são condutas controladas culturalmente. (LIBÓRIO, 1994, p.133).

Na tentativa de se compreender as correntes de pensamento sobre Educação Ambiental existentes, tornou-se importante entender a trajetória que o tema percorreu, conforme explanações anteriores. Mas, qual é a realidade da educação ambiental nas escolas brasileiras?

Através do Censo Escolar foi possível verificar que, em 2001, 61,2% das escolas do ensino fundamental declararam trabalhar com Educação Ambiental e, em 2004, este percentual saltou para 94% das escolas. (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005). Com esse

dado, podemos afirmar que a prática de Educação Ambiental se universalizou no sistema de ensino fundamental no país.

O resultado de estudos desenvolvidos no Brasil demonstra que as ações de Educação Ambiental aplicadas nas escolas geralmente contemplam o perfil conservador ou comportamentalista. Esta é uma confirmação a que se chegou inicialmente através da pesquisa: "O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental", de 2006.

Esta forma de entender a Educação Ambiental é focalizada na “mudança comportamental com ênfase no desperdício da água, na reciclagem de lixo e no contato com a natureza externa, o que denota uma visão conservacionista, que ficou marcante no discurso das professoras”. (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p. 238).

A pesquisa desenvolvida por Rachel Trajber e Patrícia Ramos Mendonça (2006) assinala a predominância da visão naturalista e biologizante¹³ quanto à abordagem da Educação Ambiental, que geralmente é compreendida a partir de uma concepção reducionista. Há também uma aplicação ecológizante¹⁴ das problemáticas ambientais, em detrimento das suas condições humanísticas e socializantes.

Naquela pesquisa se confirmou: “professores ainda não identificam as ações sociais e ambientais, que geralmente são voltadas aos princípios da Educação Ambiental, como conteúdo específico da área” (TRAJBER; MENDONÇA, 2006, p.238). Depois disto não houve mais sistematização governamental em catalogar o conhecimento das experiências de educação ambiental realizadas no âmbito das escolas.

Estas perspectivas não consideram as dimensões econômicas, políticas, culturais e sociais a serem contempladas na temática ambiental. Esta orientação é criticada pela perspectiva emancipatória, pois a prática pedagógica a ser aplicada deveria se basear em princípios éticos e promotores de cidadania.

A educação ambiental na dimensão escolar tem diversas vertentes. A concepção que o docente tenha das correntes de pensamento vai determinar a maneira como direciona os processos de ensino. Qual é o nível de sintonia entre as práticas e as concepções? A partir das concepções criam-se diferentes modos de buscar o conhecimento e planejar atividades. As

¹³ Conceito de meio ambiente reduzido às suas condições físicas e biológicas.

¹⁴ Implica adoção de padrões de consumo e estilos de vida sustentáveis.

ações docentes mudam conforme se acumula esclarecimento sobre a temática ambiental. Mas no Brasil o próprio campo acumula contradições e divergências conceituais:

O atual momento da educação ambiental no Brasil caracteriza-se pela explicitação das convergências e divergências, um momento de amadurecimento teórico e metodológico. Nossas análises sobre seus referenciais teóricos dizem respeito à educação ambiental como prática social e ação política que exige, por consequência, claro posicionamento. (LOUREIRO et al, 2009, p.85).

Assim como não existe uma maneira modelar de atuar como docente, não existe uma concepção exemplar para se adotar em educação ambiental. Cada professor tem seu estilo que é resultante de um conjunto de concepções. A originalidade e a exclusividade que caracterizam o modo de atuar em sala de aula são consequência deste conjunto epistemológico que cada docente possui.

Mas não há dúvida de que o aperfeiçoamento do modo de atuar ocorre com a diversificação nas oportunidades de conhecer os métodos de ensino e as correntes epistemológicas da educação ambiental.

Layrargues e Lima (2011) constataam que a tendência conservacionista, “que deteve a hegemonia nos momentos fundacionais do campo, tem perdido terreno para as duas outras tendências, pragmática e crítica, atualmente em posição de maior destaque”. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.12).

Estes autores reconhecem que as tendências conservacionista e pragmática representam dois momentos evolutivos de uma mesma linhagem político-pedagógica que foi:

obrigada a se atualizar e refinar premida pelas transformações e desafios do mundo contemporâneo tais como o processo de globalização multidimensional, a revolução tecnológica, a falência do socialismo real, a redução do papel regulador do Estado e o avanço de ideologias e políticas pragmáticas identificadas com a lógica do mercado e com a filosofia do neoliberalismo. (idem; ibidem).

A educação ambiental crítica atende à preocupação política e conjuga-se com o pensamento de que esta não se pode limitar a problematizar somente os mecanismos de conservação ou equilíbrio da natureza. É preciso demonstrar quais interesses econômicos e sociais estão em disputa nas questões acerca desta temática.

A própria educação ambiental é transversal, transdiscursiva, polissêmica. Mas sua prática precisa extrapolar a prescrição¹⁵:

Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente. (TOZONI-REIS, 2004, p. 147).

Os problemas ambientais não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas. “Assim, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social”. (LOUREIRO et al, 2009, p.86).

Por meio das contribuições marxistas, que defendem a supressão da exploração do homem por seus semelhantes, a natureza é vista como objeto de reflexão. (LOUREIRO et al, 2009). É pensada como um sistema que resulta das intervenções sociais, dos agrupamentos e organizações humanas caracterizadas por suas condições materiais, políticas e culturais.

Desta forma, as questões políticas, individuais, identitárias e subjetivas também deveriam ser consideradas nos projetos pedagógicos das escolas, pois a Cnumad (2001) indica que valores e atitudes, técnicas e comportamentos devem ser debatidos nas reflexões desenvolvidas na educação sobre o meio ambiente e o desenvolvimento.

Há uma demanda social global pelo tema. O conteúdo ideológico a ser explorado nos ambientes de ensino atende à complexidade dos desafios vivenciados pela incerteza típica da contemporaneidade. No entanto:

Por todas essas razões, constatamos que a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década, e tem mostrado uma vitalidade que a habilita a sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo. Conhecimento e autoconhecimento sempre foram ingredientes indispensáveis à práxis, à transformação dos indivíduos em

¹⁵ Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles- as pautas dos opressores. (FREIRE, 1985, p. 34).

sujeitos, ao desenvolvimento social e a ampliação das liberdades humanas. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.12).

Os docentes de educação ambiental talvez não estivessem, mediante esta constatação, considerando o ambiente apenas como uma herança da humanidade visando manter, proteger e desenvolver a qualidade do ambiente como contributo para a saúde humana e para o equilíbrio ecológico.

Poderiam considerar que tanto a necessidade da utilização consciente dos recursos naturais quanto a intervenção humana, através do comportamento individual crítico, ajudaria a proteger o ambiente.

Mas não é somente isto: na sua função crítica, quem atua na educação poderia contribuir para que tenhamos uma sociedade sustentável. As aprendizagens exigidas atualmente nas políticas de educação ambiental são formativas, significativas e emancipatórias. Porém há diversas visões de mundo em diálogo e disputa.

Os documentos norteadores sinalizam para uma educação ambiental crítica (GUIMARÃES, 2004) e transformadora (LOUREIRO, 2004), sob enfoque socioambiental, que no Brasil se definiu como negação ao modo de vida conformador da cultura hegemônica capitalista. Mediante esta reflexão, também evitando uma visão reducionista das correntes de pensamento, torna-se necessário explicitar as diferentes abordagens de educação ambiental existentes:

Portanto, afirmar que em sua origem era politicamente conservadora e conservacionista, no modo de pensar a relação entre natureza e sociedade, e hoje é crítica e integradora, significa ignorar seu movimento no seio da educação e enquanto expressão da atuação política de agentes ambientalistas, desde meados dos anos de 1960. Até esse momento, de fato, o que se tinha em escala social significativa era a denominada Educação Conservacionista. Esta era o resultado das práticas de organizações e intelectuais preocupados com ações focadas na manutenção intacta de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, dissociando sociedade e natureza. Contudo, é igualmente verdadeiro que a chamada educação ambiental não foi um desdobramento direto desse modo de pensar e agir, sendo esta apenas um de seus vetores constituintes. (LOUREIRO, 2004, p. 74).

As macrotendências que abrigam as correntes da educação ambiental contemporânea são: conservacionista, pragmática e crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Diferentemente da concepção adotada nesta tese:

o conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a enorme complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, crêem que os princípios do mercado são capazes de promover a transição social no sentido da sustentabilidade. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 7).

Entendida como um avanço nos ideais da década de 1960:

A vertente pragmática, que abrange sobretudo as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

Considerada uma superação dos ideais conservacionistas e pragmáticos, a visão político-pedagógica baseada no pensamento freireano concebe que as causas dos problemas ambientais está nos modelos de sociedade predominante:

A vertente crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 11).

Cientes dos problemas contemporâneos, os debatedores das questões ambientais compreendem, independentemente da concepção político-pedagógica, que os acordos internacionais destacam o papel dos ambientes de ensino em se tornarem espaços de aprendizagem permanente.

Os documentos resultantes dos eventos internacionais valorizam as iniciativas comunitárias, populares, éticas e étnicas de educação. Os acordos se tornaram leis, conforme explanação que se fez anteriormente.

Na tentativa de reduzir as contradições e os impasses que dificultam a implantação da Educação Ambiental no Brasil foram implementados alguns mecanismos públicos: o Fundo Brasileiro de Educação Ambiental, que cuida da gestão financeira; o Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA), que se propõe a estruturar elementos do Programa e da Política Nacional de Educação Ambiental (ProNEA e PNEA) de forma articulada e orgânica. Entende-se que:

a concepção de um Sisnea tem como objetivo a estruturação sistêmica da gestão da PNEA, com o fortalecimento de bases (políticas, legais, formadoras, financeiras...) que garantam o empoderamento e a atuação qualificada e transformadora de grupos e instituições, consolidando bases para suas estruturas participativas.(BRASIL. MMA. 2007, p. 2).

O 3º artigo da Lei 9795/99 determina que, como parte do processo educativo, todos têm direito à educação ambiental. Ao poder público cabe definir as políticas públicas. Segundo esta legislação, neste âmbito, no inciso III, cabe aos órgãos integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) promover ações de educação ambiental integradas. (BRASIL,1999).

A nova perspectiva que se delineia é praticar uma educação ambiental permanente, continuada, gerida e articulada de forma participativa e democrática. Percebe-se que o momento atual é de empoderamento dos diversos atores sociais, consolidando-se a transversalidade e ampliando o diálogo com a sociedade.

3. INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCOMUNICAÇÃO

O caminho reflexivo percorrido nesta tese, até o momento, permitiu desenvolver um raciocínio que aponta para a convergência entre educomunicação e educação ambiental. Respeito ao meio ambiente e compreensão sistêmica do mesmo resultam em uma integração da prática com a reflexão.

Embora o tema nesta divisão da tese inclua uma abordagem ampla, complexa, considerei importante usar um recorte epistemológico para explicar que a teoria crítica de Karl Marx contribui para a educação ambiental, constituindo assim a perspectiva transformadora.

A educação ambiental crítica define o processo dialético inerente à formação da educação para o meio ambiente. A teoria crítica, marxista, parte da premissa de que as verdades não são absolutas, mas decorrem de um processo histórico. Portanto, são definidas a partir de contextos situados no tempo em que os fenômenos sociais ocorreram.

De tal forma, as vivências sociais são transitórias, não existe compreensão incontestável da realidade. Alguma condição que possa parecer irrefutável, na sociedade, é passível de questionamento.

Portanto, o sujeito tem liberdade para superar e discutir a realidade que enxerga como inadequada. Esta situação se torna possível quando, em uma postura crítica, usando-se a capacidade humana de repensar o conjunto de relações estabelecidas, o sujeito atua para transformar o contexto em que se encontra inserido.

Esta teoria também contesta o modo de vida da sociedade capitalista, que em sua formação promove uma separação entre o homem e outros seres vivos, entre o homem e seus pares, entre o homem e si mesmo.

Assim compreendida, a teoria crítica determina que o comportamento obtido com reconhecimento da realidade vivida tem como finalidade a emancipação humana. Por isso, a dialética¹⁶ é o elemento desta mudança. Ela é o meio que possibilita ao sujeito praticar os questionamentos da realidade.

¹⁶ A dialética é uma concepção filosófica segundo a qual o mundo se encontra em constante mudança. A contradição é a base da dialética. (GADOTTI, 2005).

O ser humano é capaz de agir em sociedade para transformar o conjunto de relações que estabelece com os seres da própria espécie, consigo mesmo e com o meio em que vive. Esta é a contribuição central da teoria crítica marxista para a educação ambiental.

Paulo Freire explica que o ser humano possui capacidade de reflexão sobre sua prática cotidiana; a humanização da educação é um meio para transformar realidades:

Uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes de sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos outros. (FREIRE; BETTO, 1985, p.14).

Paulo Freire explica que a apropriação do processo dialético, por meio da problematização da realidade, deve ser aplicada para que se esteja permanentemente refletindo, agindo, modificando a consciência de mundo existente:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como 'não eu' do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um 'projeto', um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la. (FREIRE, 1985, p.42).

Desta maneira, articular Paulo Freire com as questões ambientais viabiliza a criação de um processo dialógico de superação das relações sociais alienantes¹⁷ que são destrutivas da natureza. Por meio da educação dialógica, aplicando-se a perspectiva crítica de educação ambiental, pode-se promover um:

processo argumentativo contínuo de ressignificação ideológica da questão ambiental, agindo como contraponto das interpretações hegemônicas do senso comum acerca do fenômeno socioambiental. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.53).

Esta realização dialógica se concretiza por meio da educação ambiental realizada com os recursos oferecidos pela educomunicação, entendida como:

¹⁷ Moacir Gadotti (1991) explica que a alienação é o condicionamento ideológico que faz o ser humano aceitar como válidos os valores sociais, em uma forma sutil de controle para se pensar de maneira uniforme.

(...) conjuntos das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos, em espaços educacionais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 24).

Confirmar nesta tese o pressuposto de que a educomunicação contribui para o desenvolvimento da educação ambiental implica aprofundar questões fundamentais sobre ensino, sociedade e práticas escolares. No pensamento popular, a sociedade capitalista imagina que a forma passiva de educar, realizada entre alguém que tem acesso ao que é demonstrado, falado ou idealizado por outro, é oportunidade de conhecer, de aprender.

Em uma forma diferente de enxergar as experiências de ensino e aprendizagem, por meio da qual não se entende o acesso ao conhecimento como uma concessão democrática do sistema, esta tese busca uma forma de estudar, primeiro, como as pessoas se situam dentro destes universos, por meio da educomunicação.

A concepção de educação tradicional se mantém, contraditoriamente, em dois polos: o do ensino e o da aprendizagem. A educomunicação surge para possibilitar a democratização de formas de produção dos conteúdos de forma contra hegemônica, aplicando conhecimentos de comunicação nas escolas para criar alternativas de expressão que não dependam de grandes investimentos ou de sofisticadas tecnologias.

Estamos vivendo uma fase de pós-industrialização do mundo. Hoje o conjunto das produções humanas resulta na confecção e manuseio de informações que supera a fabricação de produtos. Pode-se pensar, então, que a sociedade industrial é produtora de bens enquanto a sociedade pós-industrial é a sociedade da informação (CASTELLS, 2003). Atualmente se estabelecem as relações socioculturais em integração com uma intensa quantidade de ações comunicacionais.

Em consequência, por exigência cada vez mais intensa de resultados imediatos, a sociedade de informação se converte também em sociedade do conhecimento, pois o bom desempenho social depende da aquisição cada vez mais rápida e eficaz de saberes. Os indivíduos veem-se, neste contexto, inseridos compulsoriamente em uma sociedade de aprendizagem. (POZO, 2002).

A partir desta concepção de sociedade compreende-se que o conhecimento é um recurso mutável, imprescindível e desejado. Qual o papel da escola mediante este cenário? A constituição do conhecimento escolar se torna cada vez mais complexa. Envolve aspectos relacionados a uma necessária mudança na forma de aprender e de ensinar.

Mediante preocupação global com esta temática, a UNESCO reuniu os maiores especialistas em educação do mundo, os quais compuseram um Comitê Internacional sobre Educação para o Século XXI, realizando o encontro que resultou no documento: 'Educação: um tesouro a descobrir', publicado no Brasil pela primeira vez em 1998, coordenado por Jacques Delors. Esta comissão definiu o papel da escola como:

uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (DELORS et al,1998, p.11).

Esta definição de escola parece não reconhecer os limites da educação na conjuntura geral das práticas sociais, pois não reconhece as contradições¹⁸ da sociedade que a escola reproduz. Pode-se interpretar, na citação acima, que a Comissão considera a escola como centro conformador de cultura, como instituição organizadora das relações sociais, em uma concepção neoliberal¹⁹ de educação e por meio da redução de responsabilidades ao aparelho ideológico.

Além disto, os problemas sociais apontados na citação são situações sociais que a sociedade cria e a escola absorve. Ressalta-se que não há uma visão equivocada nos indicadores apontados no documento. Suas indicações de parâmetros ideais já sinaliza que o conceito de educação ali adotado difere daquele aplicado nesta pesquisa, pois está clara a concepção neoliberal adotada no relatório:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. (...) À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. (DELORS, 2006, p. 89).

¹⁸ A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1985, p. 36).

¹⁹ Demerval Saviani cita o modelo neoliberal de escola implantado na nova ordem mundial a partir de 1990. (SAVIANI, 2009).

É imprescindível reforçar que a educação é um ato político e está inserida dentro dos limites e possibilidades que são determinados pela classe hegemônica. Vejamos o que se encontra no relatório:

A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. (DELORS ET AL,1998, p.12).

Durante o percurso desta pesquisa, a percepção que se tem de educação é diferente. Importante é reconhecer que, mesmo apresentando contradições quanto à pedagogia da libertação, este relatório foi considerado importante porque é usado como referência em diversos sistemas escolares globais no Século XXI.

Neste estudo, utilizou-se o relatório Delors como base para o reconhecimento da conjuntura em que se encontra o pensamento global hegemônico contemporâneo sobre a escola e suas necessidades de mudança.

Nesta tese, a compreensão de educação libertadora adotada é a de que o conhecimento deva ser obtido em conjunto, de forma dialógica, em uma estratégia ativa de participação. A educação que se busca aplicar neste estudo é a libertação da consciência de classe hegemônica, pois:

Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Retomemos aquele importante ponto que se tornou muito claro para mim, depois do Golpe: a educação não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária. O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. Se a educação *não é* a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação libertadora? Quando você chega a esta dúvida, você deve parar e refletir de outro modo. (FREIRE, 2000, p. 27).

A educação como prática da liberdade propõe a superação da educação tradicional para promover novos níveis de percepção da realidade nos educandos. Cabe ressaltar, então: quanto ao objetivo de sua constituição, a perspectiva de atuação do Comitê Internacional sobre Educação para o Século XXI se aproximou das expectativas de desenvolvimento sustentável preconizados pelos documentos norteadores da educação ambiental, conforme as premissas de atuação da UNESCO neste tema:

Aceitando o mandato que lhes foi confiado, os membros da Comissão adotaram, explicitamente, esta perspectiva e pretenderam sublinhar, como argumento favorável, o papel central da UNESCO, na linha das ideias que presidiram a sua fundação e que assentam na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos do Homem, se pratique a compreensão mútua, em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano. (DELORS et al,1998, p.13).

Há indicadores de que o relatório ‘Educação: um tesouro a descobrir’ reproduz o discurso, quanto a esta dimensão, das políticas da educação ambiental crítica adotadas globalmente, conforme se lê:

Torna-se insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo, como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras. (DELORS et al, 1998, p.13).

Esta iniciativa tem na sua origem uma perspectiva de ampla repercussão, pois antes de a Comissão Delors iniciar sua atuação, já assumia o compromisso de:

(...) lançar as bases de um plano de renovação da educação e enunciar princípios orientadores da ação da UNESCO no campo da educação, no decorrer dos próximos anos. Dar a conhecer aos órgãos diretivos da UNESCO, aos países membros, e às comissões nacionais, assim como às organizações governamentais e não-governamentais com quem a UNESCO coopera. (idem, p. 275).

A necessidade de mudanças na escola suscita, nas nações do mundo, um interesse pela proposição de novas práticas. Este relatório define quatro diretrizes para as ações na área de educação a partir dos anos 2001.

O primeiro deles é ‘aprender a conhecer’, que significa dominar os instrumentos do conhecimento, desenvolvendo o desejo e as capacidades para aprender a aprender. O segundo é ‘aprender a fazer’, que é consequência e continuidade do aprender a conhecer. O terceiro é ‘aprender a viver juntos’, desenvolvendo a compreensão do outro e fazendo as interdependências. O quarto é ‘aprender a ser’, que prepara o ser humano para a autonomia, a cidadania, a visão holística e a liberdade de pensamento. (DELORS et al, 1998).

A interpretação do Relatório Delors sob uma perspectiva educadora, quanto ao trabalho docente, reorganiza o papel do professor: agora ele passa a ser quem propõe problemas, desestabiliza concepções prévias, favorece a interação para a busca de soluções; promove situações de observação, experimentação e pesquisa; possibilita o debate, a reflexão, a criação, o saber responsável, o registro e a sistematização do conhecimento; propõe novas reflexões, para além do prescrito. Ainda mais:

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. (DELORS et al,1998, p.86).

Desta forma, a aprendizagem deve resultar em: aprender; tornar-se usuário do conhecimento obtido no contexto da vida; conquistar o status de cidadão crítico e socialmente participante.

E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, ... e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor. (idem,1998, p. 20).

As orientações da educação para o século XXI conduzem a uma prática do ensino e da aprendizagem mediados pela comunicação, pois se trata de um processo educacional que ocorre através da formação de educadores e educandos preparados para usar produtos comunicacionais com propriedade, criticidade e emancipação²⁰.

²⁰ Entende-se por emancipação a autonomia delegada ao aluno para que aprenda de forma significativa e através de uma aprendizagem cooperativa. (LIPMAN, 1995). Em Paulo Freire a emancipação é compreendida como “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1997, p. 31). A emancipação é a prática em que se busca modificar o mundo conforme as necessidades de todos, transformando as pessoas em seres politicamente envolvidos com a sociedade a qual pertencem.

A esta dimensão chama-se educomunicação, ou seja, viabiliza-se a promoção da educação por meio da comunicação. A primeira referência a este termo aparece em um texto de Mário Kaplún e María Elena Hermosilla: *La Educación para los medios en la formación del comunicador social*, em Montevideu, no ano de 1987.

O termo educomunicação, à época, era utilizado separadamente. O educador comunicacional já se prenunciava como “edu-comunicador” e este étimo se referia ao profissional que atuava na relação da comunicação com a educação. (MACHADO, 2009).

Após a fundação do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP), em 1997, Soares e outros pesquisadores investigam, junto a 176 especialistas, de 12 países da América Latina, a relação da comunicação com a educação e concluem que há um novo campo emergente em formação. (MACHADO, 2009).

Depois disso, Ismar de Oliveira Soares, um dos precursores da educomunicação no Brasil, que já havia trabalhado com comunicação popular, ressemantizou, em 1999, após pesquisa realizada junto a esta amostragem latino-americana, o neologismo Educomunicação para designar um campo emergente de intervenção social na interface da comunicação com a educação.

A partir deste evento, Ismar Soares e outros docentes do NCE-ECA/USP defendem a necessidade da existência de um profissional para atuar nesta interface como gestor de comunicação educativa nos espaços de formação. A legitimação da educomunicação ocorre daí em diante porque, entre 2001 e 2011, encerra-se uma década de práticas que tornam a educomunicação reconhecida no Brasil e no mundo.

Os anos de 2011 a 2021, conforme se acredita, serão uma década de realização da avaliação, do desenvolvimento e da sistematização da educomunicação. Então se pode dizer que a educomunicação tem uma episteme, que foi possível obter a partir destas práticas experimentadas desde 1997, no grupo Educação e Comunicação da USP.

Este novo campo é chamado de educomunicação, ressemantizado do termo originalmente utilizado por Kaplún. Compreendida ainda em sua dimensão no eixo da gestão, Ismar Soares (2002) entende que a educomunicação se refere a um campo emergente de intervenção social, ou seja, ao conjunto das ações próprias de programas que promovem

planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos em espaços educativos.

Ismar Soares reforça que a consequência da aplicação dos princípios educacionais é a melhoria do coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as TIC nos processos de aprendizagem. Soares (2002) explica que: “tais ações têm como fundamento a realidade das mediações culturais protagonizadas historicamente pelos sujeitos sociais, pressupondo a intencionalidade educativa do uso das tecnologias, a metodologia da ação colaborativa e a meta do pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais”. (SOARES, 2002, p. 115).

Isto se faz por meio de um planejamento e de uma gestão dos recursos e processos que envolvem o expressar-se. A educação deixa o espontaneísmo dos processos e passa a refletir sobre eles, criando assim sua epistemologia. Quando um docente planeja suas aulas fazendo uso das mídias ou buscando caminhos interativos de apropriação do conhecimento, assume o papel de facilitador. Mas esta prática não deve ser apenas instrumental, técnica ou mecânica. Neste sentido, o educando não pode apreender conhecimentos de forma passiva.

Uma comunicação educativa tem que ser mais do que a transmissão de informações. A educação apresenta relação com a educação ambiental em seu caráter transdiscursivo. Em sua prática, o direito à expressão deve ser considerado dentro de um contexto, por meio de uma percepção do ambiente no qual a comunicação se realiza, resultando em um pensamento que extrapola o discurso.

É fácil compreender este caráter transdiscursivo quando se deseja revelar conhecimentos e comportamentos humanos de modo a evitar uma postura de doutrinação dos indivíduos, escapando-se de uma visão unilateral e prescritiva de comunicação.

Há muitos elementos comuns entre a educação ambiental e a educação. A junção destes determinaria uma pedagogia emancipatória sobre meio ambiente, pois ambas se baseiam na educação libertadora preconizada por Paulo Freire:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. Outro ponto é que a educação é um

momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. (...) A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora. No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias. Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 27).

Há a existência de outros parâmetros comuns entre a educação ambiental e a educomunicação. Uma das familiaridades é a que identifica a educomunicação como um campo emergente, o que também ocorre à educação ambiental.

No campo teórico, o conceito que se tem é o da comunicação como um eixo transversal a todos os processos de vida, a toda a movimentação de vida, de pessoas e de grupos humanos. A educação ambiental também atende a esta concepção. Há, desta forma, proximidade no reconhecimento da educação ambiental e da educomunicação como dimensões da educação.

Entende-se assim que a comunicação como eixo transversal tem algumas características, principalmente a de ser pensada como direito de todos. Reconhecido como uma peculiaridade inerente à especificidade humana, o processo educacional existe para ampliar as formas de expressão das pessoas e dos grupos. (SOARES, 2002).

É preciso se pensar não somente na possibilidade de expressão do educador. O sistema de comunicação libertadora é pensado para os educandos e para além da escola, incluindo toda a comunidade no seu entorno e todos os colaboradores da instituição escolar.

Este ambiente interativo se constitui em um espaço chamado de ecossistema comunicacional. (SOARES, 2002). A educomunicação se volta para o planejamento de uma ação social, dentro de um lugar abrangente, garantindo que os sujeitos envolvidos tenham a possibilidade de se expressar de forma igualitária.

A comunicação educativa aplicada à educação ambiental se aproxima à iniciativa de uma comunicação popular emancipatória e democrática. A educomunicação e a educação

ambiental, ao se juntarem, promovem educação ambiental crítica. Mas este não é um processo espontâneo. É preciso conceber e aplicar instrumentos de comunicação que facilitem o diálogo, suscitem reflexões e estimulem a participação.

As questões ambientais e sociais são indissociáveis quando se trata da maneira de obter conhecimento, tanto nos atos educativos quanto nos atos comunicativos, pois são intercorrentes. Não é possível educar ambientalmente sem comunicar, assim como não é possível socializar para o meio ambiente sem educar. As questões ambientais e sociais se coadunam- e este processo é chamado de socioambiental.

A educomunicação socioambiental²¹ deve possibilitar a popularização de uso dos meios de comunicação a partir de experiências de aprendizagem promovidas por diálogo, de forma que todos os atores se tornem produtores de conteúdo, pois são sujeitos que percebem juntos sua própria realidade.

Logo, os meios de comunicação são concebidos como instrumentos alimentadores de um processo educativo transformador. Conforme se encontra em Tassara (2008), a educomunicação pode ser definida nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação.

Na educação ambiental crítica a ação comunicativa deve ser direcionada para atender ao surgimento de sociedades sustentáveis. A educomunicação socioambiental é uma linha do ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental- “que tem como objetivo proporcionar meios interativos e democráticos para que a sociedade possa produzir conteúdos e disseminar conhecimentos, através da comunicação ambiental voltada para a sustentabilidade”, conforme consta na lei 9795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental. (BRASIL, 1999).

Na educomunicação a concepção de educação não é exógena ao sujeito, com ênfase no objeto e nos efeitos. É um modelo endógeno, cuja educação tem ênfase nos processos de transformação da pessoa e da comunidade. Preocupa-se com a interação dialética entre as pessoas e sua realidade, resultando em percepção social da sua humanidade.

²¹ O conceito de educomunicação socioambiental refere-se ao conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. (BRASIL. MMA. ProNEA, 2008).

Uma linha argumentativa dialética baseada na concepção crítica marxista é importante para as ações em educação ambiental, pois evita que se caia na armadilha do discurso abstrato que coloca a humanidade em uma visão naturalista inerente, ou que culpabiliza os comportamentos individuais, como se os indivíduos interagissem com o planeta sem mediações sociais, sem comporem a sociedade, que é também produto destes sujeitos. A educação ambiental crítica tem situações pedagógicas que:

efetuam uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade, a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os condicionantes sociais que implicam a reprodução social e geram as desigualdades e os conflitos sociais. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

A dimensão pedagógica da educomunicação socioambiental prioriza a maneira de gerar saberes, o que se aprende na produção cultural, na interação social e na interação com a natureza. A educação ambiental crítica é uma corrente em que essa linha de percepção exigiria a superação da sociedade de classes, dos costumes e valores morais legitimados. (LOUREIRO, LAYRARGUES, 2013).

O campo de intervenção social da educomunicação abrange a busca de democratização de acesso aos meios, ampliação da capacidade expressiva dos cidadãos, independentemente de: condição social, grau de instrução, detenção dos meios de comunicação. Os educadores- ou comunicadores educativos- desenvolvem projetos com comunidades rurais, urbanas, indígenas e quilombolas, com o objetivo de desenvolver a expressão popular e lhes dar visibilidade.

Portanto, o direito de manifestação é garantido a todos, não apenas a uma liderança. E isto se faz por meio de algumas mediações. É claro que a principal mediação é a linguagem. Então se inclui neste contexto a fala, a escrita, a leitura. É virtude do diálogo mediar a educação como processo de humanização.

Por outro lado, também há as mediações tecnológicas. Os antigos recursos didáticos são substituídos por novas ferramentas visuais. A educomunicação vai se preocupar com estas tecnologias, não por seu caráter de aparato técnico ou instrumental, mas por serem parte das mediações que a cultura contemporânea apresenta para garantir as formas de expressão. (SOARES, 2002).

A educomunicação, por conseguinte, é uma oportunidade de mudanças, pois se origina da percepção de representação hegemônica que a escola realiza na sociedade. Esta situação cultural gera um processo de comunicação hierarquizado, em que alguns detêm a possibilidade de expressão e outros detêm a possibilidade da audição.

Quando se pensa em educomunicação se está remetendo a uma intencionalidade. Trata-se de uma dimensão da educação que pode garantir formas pelas quais se democratiza a fala para todos os componentes em um dado espaço físico. A educomunicação procura familiarizar os indivíduos com seus direitos de expressão. As virtudes de escutar e dialogar promovem a “conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”. (FREIRE, 1985, p.93).

Há instrumentos de comunicação, recursos midiáticos, que facilitam e viabilizam a democratização dos discursos. Mas não é somente isto: embora se acredite, no senso comum, que a criação de mídias escolares seja a estratégia para aplicar educomunicação nas escolas, há diversas formas de desenvolver esta liberdade na educação. É importante mudar mentalidades, criar a nova concepção de prática educativa autônoma.

É possível observar que, em algumas escolas, mesmo aquelas em que a comunicação se organiza de forma verticalizada, pode-se encontrar um ecossistema comunicativo aberto, participativo, com uma gestão democrática dos processos de produção e distribuição de informação, mesmo que seja por iniciativa isolada de um professor, em uma sala de aula.

Às vezes se descobre que esta escola tem uma liberdade de fazer com que esta educomunicação chegue a estes espaços verticais e rígidos através de projetos, ao que se chama, muitas vezes, de pedagogia de projetos. Mesmo assim, o conjunto institucional da escola pode ainda manter a preferência por regimes burocráticos de produção, emissão e distribuição do conhecimento.

Na educação ambiental, a comunicação é realizada de forma transversal, buscando ampliar os espaços educacionais. A concepção crítica defende um projeto societário congruente aos princípios da comunicação educativa. Na economia de mercado a natureza é vista como fonte de recursos. Na educação transformadora a natureza é vista como prioridade para a existência humana, aquilo que nos antecede e de nós independe. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

A concepção mercadológica de meio ambiente não é apenas materialmente insuportável, como também é eticamente abominável, assim como na comunicação a economia de mercado torna a democratização de acesso aos meios inviável e eticamente execrável.

A educação ambiental crítica “é aquela que em síntese busca pelo menos três situações pedagógicas: (...entre elas...) b) trabalhar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais ante as relações de expropriação, opressão e dominação próprias da modernidade capitalista. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

Percebe-se mais uma convergência porque a educomunicação é uma convivência com o mundo hegemônico da comunicação de forma crítica e instrumental. (SOARES, 2002). Tem como objetivo a autonomia do educando, mas esta perspectiva não é um conjunto de ações isoladas, pois na verdade a educomunicação entra em um sistema escolar para enfrentar padrões estabelecidos que determinam como devem ser tanto a educação quanto a comunicação.

A concepção freireana é aquela em que a aprendizagem pode ser dada de maneira que as próprias contribuições reflexivas construam o conhecimento obtido. A comunicação se aproxima da educação e se apropria desta crença de que é possível aprender construindo o próprio conhecimento.

A educomunicação, aproveitando a propriedade comunicacional inerente ao processo educacional, se propõe a construir e planejar novas formas de educar. Porém, sua atuação vai valorizar o polo da recepção, da aprendizagem. A premissa que se constitui, a partir desta situação, é que todos somos aprendizes, pois todos os sujeitos têm o que socializar.

A educomunicação cria procedimentos que garantem a participação no que é ensinar e no que é aprender. Cuida permanentemente para que a comunicação, como eixo transversal, seja considerada a partir de um modelo que socialize as maneiras de pensar e expressar a diversidade. A aplicação de educomunicação garante que educandos e educadores, neste universo, se sintam autores do seu processo de aprender e ensinar.

Assim, todos estão contribuindo na construção de mundo durante o processo de ensino-aprendizagem. A educomunicação garante, no processo educativo, a hegemonia para este educando. Uma hegemonia que represente a possibilidade de exercitar liderança cidadã, se tornando alguém que possa transformar a própria sociedade.

Neste sentido a educomunicação se alia aos princípios básicos dos direitos humanos e dos direitos à comunicação. (SOARES, 2002). O essencial para os educadores é que se aprenda que somos iguais perante a natureza, somos iguais perante nós mesmos e somos iguais especialmente no dever de construir uma sociedade nova.

Só se realiza educomunicação quando se aprende a socializar as práticas hegemônicas. Educomunicação é a prática da igualdade democrática aos direitos da educação e da comunicação. A educomunicação não é fruto de pensamentos científicos, mas se fundou em uma práxis social que foi se efetivando a partir da metade do Século XX, especialmente na luta dos sujeitos pela emancipação política e sociológica.

Desde o surgimento da educação popular, que foi a base para se chegar aos estudos de educomunicação, o objetivo não era veicular conteúdos na mídia de massa. (KAPLÚN, 1998). Fazer educomunicação é, portanto, buscar um processo formativo para a produção de informações que superem discursos massivos veiculados de forma hegemônica. Este é um contexto em que se reconhece a comunicação como um direito humano fundamental.

Isto equivale a se legitimar a educomunicação quanto à sua possibilidade de praticar o direito à informação e à liberdade de expressão como condições indispensáveis para o exercício da cidadania. Torna-se, desta forma, indissociável a sua vinculação às políticas de direitos humanos. Portanto, é um recurso a se adotar para garantir à sociedade o cumprimento de seu direito à comunicação. (SOARES, 2002).

Assim, promover a educação ambiental com recursos de educomunicação é se comprometer com o respeito à individualidade e diversidade humana. É buscar igualdade nas oportunidades de participação e visibilidade. É inserir o ser humano na sua condição de membro de um mesmo ecossistema ecológico, social e global que contempla a todas as espécies nele viventes, conforme consta no Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis. (TEASS, 1992).

A prática de educomunicação considera tanto os elementos subjetivos da aprendizagem quanto os colaborativos. As iniciativas de promover educação ambiental dependem de diversos fatores, como: espaço geográfico onde se faz a formação, cultura dos educandos, classe social a que pertencem, disponibilidade de tempo para se dedicarem a questões ambientais, interesse pelo tema. A maneira de integrar estes elementos está contida

nas premissas da educação ambiental que podem ser colocadas em prática por meio da educomunicação.

Estes elementos determinam os interesses a serem trabalhados em educação ambiental, pois a existência da diversidade cria necessidades múltiplas de diálogo e reflexão entre educandos e educadores ambientais. Uma questão que ilustra bem esta consideração é pensar: uma criança da zona urbana aprende sobre meio ambiente de forma diferente à de uma criança da zona rural?

A resposta é afirmativa, pois a compreensão das questões ambientais depende da sensibilidade aos seres que vivem no planeta e da percepção de sua condição existencial. Na realidade dos educandos oriundos da zona rural, espera-se que exista convivência constante com ambientes naturais e conseqüente percepção ambiental. Acredita-se, portanto, que, nestes, haja sensibilidade aos elementos da natureza. Em conseqüência, os significados de meio ambiente são diferentes para os dois grupos.

A prática de educomunicação na promoção de conhecimentos ambientais seria diferente porque os alunos da zona urbana deveriam ser sensibilizados para a existência de elementos naturais e sua percepção ambiental seria diferente da concepção dos educandos de área rural. Portanto, na aplicação dos recursos de educomunicação, há que se traçar diagnósticos preliminares e desenvolver mecanismos de interação a partir das realidades encontradas.

No entanto, no exercício da docência, como o educador ambiental pode inserir a educomunicação em uma dinâmica pedagógica que oportunize mais aprendizagens? A resposta a esta dúvida abrange elementos da educação popular, que surge em uma conjuntura social. É um processo. A perspectiva da mensagem, na educomunicação, é a de que os destinatários apreendam sua realidade, para que se suscite uma reflexão, para gerar discussões, ou seja, para que ocorra o processo de formação e transformação.

Que conjuntura existe na educação popular que atende aos comunicadores educativos? A educomunicação se apropria do princípio da educação popular em que os meios de comunicação são concebidos como instrumentos viabilizadores de um processo educativo transformador. Em sua prática ocorre interação dialética entre os sujeitos e a sua realidade, resultando em mudanças comportamentais e atitudinais.

Mas, antes de se aprofundar nas concepções de educomunicação, precisa-se pensar: que tipo de educação popular é praticada? Para compreensão deste contexto, precisa-se remeter às situações que ocorreram no Brasil. O movimento da educação popular surgiu a partir da presença afirmativa dos coletivos populares da década de 1950 (Movimento dos Camponeses). Surgiu de forma contra hegemônica, com as Ligas Camponesas:

As Ligas Camponesas surgiram como um movimento de resistência à exploração de milhares de famílias no meio rural, mobilizando o campesinato para lutar contra os vários tipos de opressão. Assim, no ano de 1955, diante das realidades econômicas, políticas e sociais que excluía os camponeses do processo de desenvolvimento, organizada, no estado de Pernambuco, mais precisamente, no município de Vitória de Santo Antão, uma associação de foreiros no engenho Galiléia, SAPP (Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco) formada por aproximadamente 140 famílias que sobreviviam em quinhentos hectares de terra. (MUNIZ, 2012, p. 3).

Na tentativa de entender as premissas da educomunicação e também da educação ambiental, precisa-se entender as histórias de pertencimento relativas aos educandos e educadores que atuam na educação popular, porque elas convergem entre si.

A conjuntura em que vai surgir a educação popular é a de resistência à opressão. As práticas de ensino aplicadas são oriundas do pensamento de Paulo Freire, vivenciando-se a educação libertadora. Em suas considerações, Paulo Freire reconhece que o povo tem sua própria política, dinâmica de ação e visibilidade; portanto, detém sua própria pedagogia.

A educação popular surge de movimentos populares, os quais reconhecem a educação como um direito à emancipação social das classes não hegemônicas, pois:

Enquanto proposta de educação emancipatória, não se reduz ao espaço escolar, embora o reconheça como estratégico para concretização de outro projeto de sociedade. Portanto, esta concepção de Educação Popular se constituiu historicamente na experiência dos movimentos sociais no Brasil, sobretudo no início do século XX, num contexto de lutas de classe e que tinham, dentro do sistema capitalista, a disputa de um projeto alternativo a este sistema. Estão vinculados a esta concepção de educação emancipatória e libertária os movimentos anarco-sindicais da década de 1920; as organizações sindicais urbanas e rurais, sob influência do ideário comunista; os movimentos de base e populares liderados pela Igreja Católica no contexto dos anos 1960 e pós Concílio Vaticano II; as organizações

estudantis secundaristas e universitárias, intensificando suas lutas nos anos que antecedem o regime militar e durante a resistência a este regime; os sindicatos e organizações populares que se articulam na defesa da reabertura política no país nos anos 1980; as associações de moradores e de bairros que, junto aos espaços constituídos nos conselhos em várias áreas sociais, têm tentado manter esta luta por outra sociedade, que se espelha nos princípios da Educação Popular; nas últimas décadas cabe destacar que muitos destes sujeitos coletivos e de luta pela educação popular emancipatória, constituíram-se institucionalmente, em organizações não governamentais ou permanecem em fóruns e movimentos autônomos. (MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, s/p, apud MUNIZ, 2012).

Os princípios da educação popular, da educação ambiental e da educomunicação, que se coadunam, originam-se da percepção de que se deve:

investigar a realidade vivida, levantar a visão de mundo dos sujeitos sobre a realidade por meio de diálogos, pesquisa-ação, pesquisa-participante e também sistematização de dados objetivos do contexto, a partir da vivência dos territórios e construir elementos como ponto de partida para que a cultura política esteja permeada pelas práticas de Educação Popular com vistas à transformação da sociedade. (MARCO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, s/p, apud MUNIZ, 2012).

A educação ambiental tem como eixo norteador a participação nas discussões, construindo-se ações socioeducativas a partir de propostas de ensino problematizadoras e pluralistas. Na alínea V dos Princípios da Educação Ambiental, tem-se a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.

O princípio adotado nesta alínea questiona os problemas e desafios da realidade, tanto a local quanto a regional, nacional, global. Promovem-se julgamentos sobre os modelos de Estado, de desenvolvimento e do sistema nacional de educação, a partir dos padrões existentes. Analisa-se o quanto eles são impostos e o quanto podem desembocar em um processo que dificulte e impeça a construção de uma sociedade democrática e cidadã.

Pode-se dizer, mediante esta constatação, que a leitura da realidade na educação ambiental parte da significação que os sujeitos fazem da situação a ser estudada. A pesquisa e a problematização permitem a desconstrução e reconstrução desta significação. Mediatizados pelo diálogo -que é um dos pilares do processo educativo ou da ação político-cultural na

perspectiva dialógica, educador e educandos ampliam sua compreensão, análise crítica das situações-limite²² e potencializam as possibilidades de sua superação.

O princípio da educomunicação convergente à alínea V da educação ambiental é o segundo, pois também reforça a partilha de conhecimento a partir da realidade dos sujeitos. É uma educação que parte do contexto, que observa a realidade e que responde a situações históricas concretas, comprometida com o diálogo permanente e continuado.

Na educação popular se busca a pactuação contínua entre governo e sociedade civil. Promove-se uma lógica horizontalizada de relações. O ‘diálogo de saberes’ é o fundamento metodológico das práticas de Educomunicação. Ambos se norteiam na ampliação do coeficiente expressivo entre diferentes atores sociais.

A maneira de gerar os saberes, nas três correntes de educação, é direcionada à construção compartilhada de conhecimentos. Quanto aos princípios da Educação Ambiental, no art. 12, alínea III, recomenda-se atuar com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. A dimensão pedagógica da educomunicação socioambiental se debruça sobre a maneira de gerar os saberes, pois reconhece o repertório cultural dos interlocutores, se promovendo a aprendizagem por meio da interação social e na interação com a natureza.

O resultado dos princípios aplicados com esta finalidade é que a formação ocorre dentro de um ambiente contextualizado socialmente. Desta forma, os sujeitos não participam individualmente; eles estão inseridos coletivamente na dinâmica do grupo. Uma das situações pedagógicas da educação ambiental é “implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana”. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64).

Tanto na educomunicação quanto na educação ambiental se promove um espaço de problematização, por meio do diagnóstico da situação conjuntural e de suas causas econômicas, políticas, culturais, sociais. Consta na alínea II, art.12, dos Princípios de Educação Ambiental, a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo.

²² São situações desafiadoras que precisam ser superadas e enfrentadas antes de se tornarem intransponíveis pelo constante desconforto que estariam gerando na existência humana. (GADOTTI, 1991).

Outro ponto em que educomunicação e comunicação ambiental convergem é a prática de ação e reflexão, a partir da qual se produzem novos saberes e ação política. Na educação popular considera-se o conhecimento acumulado e sistematizado dos institutos de pesquisa, movimentos sociais, comunidades de base.

Esta premissa de atuação gera empoderamento de atores sociais que não têm espaços de articulação ou promoção de visibilidade na sociedade hegemônica. Cria-se um contexto de relação e negociação cultural contínuos entre os diversos segmentos da sociedade.

Outro ponto em que a educação popular, a educomunicação e a educação ambiental coincidem é que ambas são dimensões da educação. Nenhuma delas é disciplina escolar ou método de ensino, conforme se considera no senso comum. Quanto à orientação para a aplicação:

Para a macrotendência crítica, não basta lutar por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza; é preciso lutar ao mesmo tempo por uma nova sociedade. (...) Essa tendência traz, então, uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67).

Em consequência a esta forma integral e humanizadora de praticar a educação, a aprendizagem se torna um sentimento de pertença, resultando ainda no fortalecimento de diversas redes e organizações da sociedade civil.

Busca-se maior autonomia, protagonismo e soberania da sociedade em relação às políticas públicas, tanto de comunicação quanto de educação para o meio ambiente. A partir do reconhecimento de sua realidade, o sujeito a problematiza e se organiza coletivamente para superar os problemas vivenciados.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Uma vez apresentadas as questões relativas à sustentabilidade e compreendida a convergência com a educomunicação, tornou-se necessário pensar em que contexto se encontra a educação ambiental existente nas escolas, na dimensão da totalidade. Esta parte da tese foi pensada para caracterizar como seria a ambiência em que a pesquisadora iria trabalhar a dimensão ambiental da educação.

Os capítulos anteriores e os autores relacionados apontaram que a ação predatória é resultado das relações capitalistas de produção e da exploração do homem pelo homem. O pensamento educacional também reproduz, de modo geral, a ideologia dominante. O objetivo

da reflexão desenvolvida nesta divisão da tese é pensar a conjuntura em que se encontra a escola pública no Brasil, segundo estudo bibliográfico.

Foi importante pensar a maneira como vem sendo desenvolvida a noção do espaço nas escolas. Tratou-se de uma abordagem importante neste estudo porque assim se refletiu sobre o contexto da educação para o meio ambiente nas instituições de ensino. Esta abordagem teórico-reflexiva foi oportuna para possibilitar, antes do trabalho de campo, que se conhecesse a realidade que os docentes vivem nos seus ambientes de trabalho.

Foi preciso, neste momento, tentar conhecer os problemas e perspectivas existentes no ambiente educacional público brasileiro. Trabalhar educação ambiental é uma decisão política e depende de superação das visões dicotômicas que separam o homem do ambiente. Portanto, a introdução de educação ambiental em qualquer ambiente escolar depende da percepção do modelo de gestão da mesma. Trabalhar questões ambientais sob a perspectiva crítica é uma ação que pode ser facilitada mediante gestões democráticas de ensino.

Mas, mesmo em gestões rígidas, as escolas costumam ter conselhos escolares, grêmios estudantis. Para além da instituição, existem os sindicatos de professores e outras instâncias em que se podem apresentar os interesses da comunidade escolar, espaços de debate em que se pode questionar o que não contribui para o seu funcionamento.

A educação ambiental transformadora se propõe a ampliar o diálogo, a aumentar a liberdade de expressão sobre os problemas vivenciados. Portanto, conforme Freire (1997), há necessidade de desenvolver reflexão crítica sobre a própria prática profissional. Exige o reconhecimento da identidade cultural e consciência do inacabamento humano.

Antes disto, é preciso perceber realidades. Surge, assim, uma pergunta: qual é a condição da escola pública hoje no Brasil? Idealizar que se obtenham escolas sustentáveis é possível, mas esta é uma situação inviável em determinados municípios do território nacional, onde há escassez de recursos e falta de infraestrutura. No cenário urbano de grandes centros, há escolas dentro de comunidades -ou nas periferias- que também funcionam de forma precária.

Entretanto, a minha percepção, como educadora e comunicadora social- baseada em reportagens nas quais as experiências educacionais superam a precariedade existente em diversas localidades- é que a maneira de educar extrapola a falta de estrutura. Não se desconsidera, porém, que a estrutura influencia na motivação. A escolha do modo de trabalhar com os educandos é diretamente vinculada à cultura- e é, deste modo, política.

Por conseguinte, as condições socioambientais interferem no processo. Porém, a mudança nos procedimentos educativos depende de conhecimento das diversas possibilidades

de atuação na sala de aula. A escolha da forma, junto ao conteúdo, é decisão profissional que resulta no agir educativo de cada docente.

A legislação educacional e as políticas públicas sinalizam que as formas não sejam reprodutoras de conteúdos. Em todos os referenciais curriculares brasileiros atuais recomenda-se que o professor não se entenda como aquele que ensina, mas como mediador da aprendizagem, incentivador da pesquisa, para que se promovam a ação e a reflexão nos ambientes escolares.

A educação ambiental já possui este caráter reflexivo desde a sua instalação nas leis e diretrizes curriculares. O ato de pensar reflexivo busca a humanização e reaviva a indagação das relações entre o ser humano e o ambiente.

A educomunicação é uma dimensão educacional que dissemina a liberdade de expressão como um parâmetro necessário à prática educativa. O objetivo principal desta pesquisa foi apresentar as contribuições da educomunicação para a educação ambiental crítica. Este é o momento de apontar a conjuntura em que se encontra a educação para o meio ambiente na escola pública, analisando-a sob uma perspectiva contra hegemônica.

Antes, porém, foi importante definir os fundamentos do debate atual sobre o papel da escola e seus processos formadores. Entender os antecedentes históricos da instituição escolar esclarece que percurso o pensamento humano traçou para se chegar ao modelo adotado atualmente.

As relações estabelecidas com a natureza resultam em um processo histórico das relações sociais, conforme vimos no capítulo 2. Esta retomada foi importante para pensar na construção ideológica dos conceitos sobre meio ambiente, relações humanas e natureza. A escola teve seu papel na composição destes saberes e o seu processo histórico também se torna, desta forma, importante. Segundo Morgado (2005), a escola desenvolve e reproduz uma cultura específica, ligada à sua origem como instituição. Então, não se limita a ‘saber’ ensinar, mas atua nos comportamentos a inculcar.

“A origem das instituições educativas remonta ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que determinou o advento das sociedades de classes. Localiza-se aí, nessa época remotíssima, o surgimento da escola”. (SAVIANI, 2008, p.147). Em 1845, na obra ‘A Ideologia Alemã’, Marx e Engels demonstraram que o comunismo primitivo foi a primeira forma de sociedade.

Na Idade Média, a Igreja aumenta sua capacidade de influenciar a população e expande seu poder de forma intercontinental. “As sociedades de mestres e estudantes surgiram na Europa Medieval, por volta do Século XII, no âmbito da Igreja, disputando com

ela o privilégio do ensino.” (CUNHA, 2005, p.32). Logo, a Igreja foi a primeira instituição a tutelar a educação no mundo ocidental:

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola distinto da Paideia grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. (SAVIANI, 2008, p.149).

A partir de privilégios eclesiásticos, “nos Séculos XIV e XV, a maioria das universidades foi criada pelos príncipes, em função das necessidades de formação de quadros para a burocracia dos estados Nacionais, em desenvolvimento”. (CUNHA, 2005, p.33).

No final do Século XV, as universidades europeias eram vinculadas diretamente ao Estado; não tinham papel laico e autônomo. Não somente isto, pois também tinham diferenças com relação à sua posição ideológica atual, em que se caracterizam como Estado, mas discutem o Estado. Seu papel ideológico neste período era mediar conflitos entre a aristocracia e o papado. (CUNHA, 2005).

Transformações radicais ocorreram no século XVI, nos terrenos político, religioso, ético, social e técnico, que configuraram a pedagogia e a educação contemporâneas. Mudam-se as técnicas educativas e escolares para atender a uma sociedade disciplinar que tende a reprimir, controlar e inserir o indivíduo em sistemas cada vez mais pertencentes à ideologia e à burocracia do governo, seja ele laico ou religioso-eclesiástico. (CAMBI, 1999).

As primeiras concentrações em unidades escolares do Brasil tinham fundamentação religiosa. A primeira escola foi fundada no Século XVI, em 1549, em Salvador, na Bahia. Sua configuração tem a contribuição inegável de seus precursores, as companhias religiosas jesuítas ou franciscanas. (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

A escola seguiu este modelo doutrinário do Século XVI até o Século XVIII, porém esta tradição ainda permanece em algumas localidades:

São eles, os jesuítas, que formam na vanguarda, preparando o terreno com a domesticação dos naturais. Assim na Europa oriental com os frades dos Séculos XV e XVI, e assim é hoje ainda entre as populações asiáticas e africanas; antes dos capitais europeus ou norte-americanos aparece o crucifixo dos missionários. (PRADO JR, 1999, p. 25).

O primeiro sistema de ensino brasileiro foi o lancasteriano, conhecido também como ensino mútuo ou monitorial. Até o Século XVIII, o modelo de organização da instituição de ensino era de orientação direta a cada aluno, dirigida do mestre aos aprendizes, em uma prática da pedagogia individual. No método mútuo, que foi aplicado no Brasil em todo o Século XIX, o mestre ensinava aos monitores e estes orientavam os aprendizes, em vários grupos de 10 orientandos por monitor. (ARAÚJO, 2010).

Segundo Michel Foucault (1987), na transição do Século XVIII para o Século XIX, a escola assumiu o papel de aplicar as técnicas disciplinares de controle do tempo, do corpo e dos comportamentos. A organização do espaço escolar se alterou e o mestre passou a ensinar o mesmo conteúdo para vários aprendizes, de forma simultânea. A orientação mudou de individual para coletiva.

Desta forma, quem frequentasse bancos escolares teria uma subjetividade dócil e seria obediente aos dispositivos institucionais. Portanto, surge desde esta época a organização do ensino no interior de uma sala, com horários rígidos e divisão em disciplinas. Esta configuração existe até a contemporaneidade.

Quanto à sua organização tradicional, continuamos reproduzindo o modelo de escola citado em Foucault (1987). A escola como conhecemos passou por um período de intensa valorização:

O nascimento histórico, a consolidação e o desenvolvimento dos modernos sistemas escolares situam-se num contexto que é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII. Durante um largo período que, cronologicamente, podemos situar entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, a escola viveu o que, hoje, podemos retrospectivamente considerar uma “idade de ouro”, que coincide com o apogeu do capitalismo liberal e que permanece no imaginário colectivo como um referente a confrontar com os “males” da escola actual. (CANÁRIO, 2008, p.74).

A instituição dos mecanismos de controle subordinou o professor ao cumprimento de horários, ao planejamento de ações, ao determinismo das práticas. Assim, o Século XIX consolidou a imagem de um professor que aproxima as referências do magistério docente com o apostolado e o sacerdócio, cumprindo suas funções com obediência e humildade, submetido completamente ao controle público. (NÓVOA, 1995).

Mas, como é que fica a orientação para a ação didática, especificamente entendida? Ocorre que:

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. (...) [em] 1827 que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p.144).

A escola normal preparava professores para lecionarem no ensino fundamental e a universidade formava profissionais que atuavam no ensino secundário. “A participação política de mestres e estudantes, no Século XX, fez da universidade um espaço sensível à expressão de conflitos sociais, para o que a América Latina fornece exemplos numerosos e dramáticos”. (CUNHA, 2005, p.32).

Após a I Guerra Mundial, no Brasil, a partir de 1920, surgiu o Movimento da Escola Nova. Entre 1920 e 1930 apareceram propostas de reforma nos modelos de ensino adotados no país. Em 1924 inaugurou-se a Associação Brasileira de Educação, instituição que reuniria médicos, engenheiros e profissionais de educação, cujas decisões e propostas influenciaram as políticas educacionais da época. (LEMME, 2007).

Ainda no Século XX, até meados de 1950, no Brasil, a estrutura escolar de conteúdos era propedêutica, por meio da qual se trabalhavam temas humanísticos, componentes curriculares preparatórios para o ensino científico ou universitário, que ocorreria para um restrito número de estudantes, em etapas posteriores. Porém:

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2008, p. 149).

Desde a Revolução Industrial ocorreu a subordinação do ser humano ao capital em várias partes do mundo. O modo de produção instalado na sociedade caracteriza-se pela fragmentação: entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores, entre trabalho intelectual e braçal, entre o todo e as partes.

Conseqüentemente, o modelo escolar e o curricular sofreram alterações que reproduzem o modo de produção capitalista. O processo de industrialização disseminou-se no

período posterior à Segunda Guerra Mundial, no Brasil- e trouxe esta concepção de segmentação para dentro da escola:

O período posterior à Segunda Guerra Mundial (os “Trinta Gloriosos”, 1945-1975) é marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar, como efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”. Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o optimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade. (CANÁRIO, 2008, p.74).

Com a escola de massa, os conteúdos propostos atendem diretamente aos interesses de mercado. O conjunto de conhecimentos passa a ser dividido em uma grade curricular. Este vocábulo- grade- traz uma mentalidade disciplinar, pois remete à concepção de restrição, isolamento, cerceamento dos conhecimentos. Cada unidade de pensamento passa a ser chamada de disciplina, que remete à ideia de ordem, respeito, obediência.

A massificação do ensino para formar trabalhadores das indústrias também resultou na ampliação da formação de professores em grandes escalas. Pode-se então perceber que a visão originária de escola, com seus mecanismos disciplinares, vigora ainda na educação, tanto no Brasil quanto no mundo.

A dúvida que persiste é: por que esta realidade ainda prevalece, embora haja pesquisas e entidades que denunciem a necessidade de mudança na compreensão do papel social das instituições de ensino?

No início dos anos setenta, se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo marcado pelas “ilusões do progresso” e pela tentativa de construção das “sociedades de abundância”, o diagnóstico da “crise mundial da educação”, por outro lado, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola. A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. (CANÁRIO, 2008, p.75).

Estudos clássicos de Bourdieu (1964) e Passeron (1967) revelaram que as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no sucesso dos alunos. “No decurso dos últimos vinte

e cinco anos, a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem”. (NÓVOA, 1996, p. 34). Há desigualdades na sociedade que se reproduzem no ambiente escolar.

Os mecanismos de subordinação se refletem no exercício da docência. As mudanças na sociedade industrial repercutem em um profissional do qual é exigido cada vez mais diversidade cultural. A própria comunidade docente pode oferecer mecanismos de resistência à implantação de mudanças no modelo tradicional de ensino. Decisões realizadas a partir de visões exógenas geralmente geram dificuldades de aceitação. (MORGADO, 2005).

No seu interior, a escola é um espaço permanente de divergências e conflitos:

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. (FREIRE, 1989, p.16).

Em primeiro momento, pode-se atribuir à escola uma responsabilidade que não lhe cabe. A supervalorização do seu papel como instituição disciplinar acaba se tornando uma visão equivocada. Há conflitos em seu interior, enquanto instituição, que não podem ser resolvidos por uma visão tecnicista ou econômica. Por consequência, acaba-se sobrecarregando a escola com obrigações educacionais que extrapolam sua função social, aumentam as atribuições docentes e instalam excessivas rotinas pedagógicas.

Depois, pode-se entender que toda escola existe em um ambiente que compõe a sua identidade. Não dá para pensar que esteja isenta de influências externas, como: a população em seu entorno, o espaço físico que a cerca, a sua localização geográfica. Há uma subordinação da escola ao capital, mas há uma tensão extrínseca que determina suas especificidades e sua relação com outras instituições não voltadas aos interesses econômicos.

A individuação citada por Foucault (1987) não ocorre de forma repressiva, mas desenvolve-se de forma sutil nos espaços educativos:

A penalidade, a vigilância e o controle seriam [são] uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar os limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Na escola o aluno é mantido sob vigilância constante. Registram-se, anotam-se e avaliam-se suas condutas individualmente. O espaço arquitetônico da escola também separa,

isola, divide os grupos. Em Morgado (2005) é possível entender que o isolamento profissional dos docentes em salas de aula traz consequências negativas. Por conseguinte, pode conduzir à arbitrariedade de conduta e ao autoritarismo.

Contudo, não há como eliminar fatores de viabilidade econômica do espaço escolar. O ensino simultâneo e coletivo é a melhor alternativa para a economia de espaço e para atribuição de carga horária aos docentes. Fatores econômicos constituem sério obstáculo às tentativas de mudança. É aconselhável, todavia, promover-se a colaboração e a colegialidade nas instituições de ensino.

Um aspecto fundamental na autonomia curricular da escola, o colegiado pode promover debates, confrontar ideias, decidir coletivamente. Porém, se for uma cooperação apenas aparente, com objetivo de atender a mecanismos de regulação externos à instituição escolar, também não resulta em mudança.

A disciplinarização do conhecimento compromete a visão de conjunto dentro da escola. Se não houver gestão colaborativa, vai estimular a competitividade entre as áreas do saber, dificultar a interdisciplinaridade e gerar excessos de controle. (MORGADO, 2005).

Atualmente, as orientações curriculares sugeridas nas políticas públicas de educação, por meio de diretrizes nacionais, norteiam que se devem propor conteúdos significativos para os educandos, de preferência, vivenciados no seu cotidiano comunitário, que tenham sentido em suas realidades e que provoquem o interesse, ampliem os conhecimentos básicos, contribuam para melhorar e solucionar questões coletivas.

Referenciais curriculares concretos, determinados de forma centralizada para se fazerem cumprir na escola, contudo, resultam na situação que Morgado (2005) chama de autonomia sitiada. Trata-se de uma autonomia em que se delegam competências de decisão aos atores escolares, mediante a subordinação aos referenciais preestabelecidos. Desta forma, continua-se coordenando a organização curricular por um poder central, de forma sutil:

Penso, por exemplo, que a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. (FREIRE; SHOR, 2000, p.17).

O espaço escolar reproduz a ideologia dominante, mas não somente. A escola é um lugar de contradições. O mundo globalizado possibilita um novo olhar para a escola, com

discussões sobre o desenvolvimento de capacidades autônomas de aprendizagem e com estudos sobre as possibilidades de sua reafirmação institucional (FORQUIN, 1993); (KOFF, 2009) e (MORGADO, 2005). Há estudos sobre: os movimentos de profissionalização (TARDIFF, 2010); o desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2008); e novas competências profissionais. (ROLDÃO, 2005).

No cenário brasileiro contemporâneo as políticas educacionais e curriculares desenvolvidas estabelecem padrões de desempenho docente por meio de avaliações institucionais, currículo mínimo, apostilas padronizadas e programas nacionais de livros didáticos. A autonomia docente, praticamente inexistente, acaba reforçando os papéis de controle delegados por um perfil uniformizante.

Conforme os autores citados, a escola já está se transformando, pois a educação é uma ação crítica, em concordância com Paulo Freire: “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”. (FREIRE, 2000, p. 17).

Por meio da educação o sujeito vai promover sua atuação social. Vai buscar o enfrentamento político a respeito das desigualdades e injustiça social. Há um viés sociológico a ser introduzido nas ações escolares. Mas este não é um estudo que se propõe a aprofundar a análise das instituições de ensino.

Embora as iniciativas de formação docente existam e sejam importantes, mediante a conjuntura das situações de aprendizagem que geralmente encontramos no Brasil, o trabalho realizado pela comunidade escolar não parte das representações dos alunos. O que norteia as atividades é o currículo prescrito, a proposta conteudística, dividida em disciplinas.

Ainda é importante considerar que este mecanismo curricular pode criar uma ordenação de preferências entre as disciplinas, classificando-as por um valor racional, de acordo com sua aplicabilidade aos interesses de demarcação do perfil de formação:

Disciplinas com origens e intenções claramente pedagógicas ou utilitárias, como a arte, os trabalhos manuais (aspirando a desenho e tecnologia) e os estudos rurais (aspirando a estudos ambientais/ciências) têm tido que apresentar-se como disciplinas acadêmicas teóricas que tentam obter o prestígio do nível avançado. Está claro que quando se outorga a uma disciplina o prestígio de nível avançado e é aceita como uma disciplina universitária, a sua “manutenção” está assegurada. (GOODSON, 2000, p. 156).

Esta concepção de currículo, com divisão em disciplinas, pode responder ao desprestígio de uma aplicação transversal de temas no meio escolar: a transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento e o “tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais desta forma expõe as inter-relações entre estes objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida”. (BRASIL. MEC.SEF, 1998, p. 30).

Não cabe a esta pesquisa o aprofundamento nesta questão, mas os objetivos explícitos e implícitos aplicados à educação ambiental no ambiente escolar - que cumpririam sua função de lhe dar prestígio- bem como os discursos que não a legitimam, também podem ser explicações para as dificuldades enfrentadas quanto à fragilidade de sua prática formal.

Não seria possível explorar melhor esta questão porque o currículo é perpassado por discussões extremamente abrangentes. Uma delas, inclusive, é a de que as disciplinas recebem legitimidade a partir de uma comunidade de conhecimento e não por meio de subjetividades. A disciplina escolar é reflexo de um saber acadêmico constituído em um campo, no qual ocupa seu lugar de prestígio.

Sob outro prisma, o problema pode extrapolar a divisão de conteúdos, pois a sua origem pode ser a falta de vivência da realidade com os alunos. Um conjunto de experiências compartilhadas sob orientação, abordando temas específicos, os estaria incluindo em disciplinas.

Conteúdos sistematicamente organizados, em linearidade de apresentação planejada, caracterizam disciplinas escolares. O tratamento dado aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento deveria sobrepor o currículo prescrito, conforme nota inserida à página 19. . Pode-se pensar, a partir desta mentalidade, que o interesse em praticar a educação ambiental é que ainda não se legitimou.

A proposta da educação ambiental, transversal, neste sentido, é conflitante com os currículos rígidos:

... a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si a relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidades individual e coletiva no nível local, nacional e planetário. (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS, 1995).

Esta situação decorre da concepção crítica da educação ambiental, norteadora da legislação encontrada na política educacional mais recente. Os documentos produzidos sugerem práticas ambientais desencadeadas por temas geradores, onde se trabalha a partir das representações dos educandos:

Trabalhar a partir das representações dos alunos significa valorizar o seu conhecimento prévio, reconhecer sua lógica, e, posteriormente, se for o caso, explicitar que se trata de um ‘senso comum’, construído no cotidiano. (NOVICKI, 2007, p. 23).

Há cerca de 30 anos, de acordo com os princípios básicos estabelecidos pela Conferência de Tbilisi, (UNESCO, 1997) é recomendado considerar o meio ambiente em sua totalidade. O meio ambiente não deve ser concebido apenas sob o ponto de vista biológico.

No entanto, em geral, o raciocínio do ambiente escolar é fragmentado, separando o indivíduo- o sujeito - das situações cognitivas trabalhadas. O meio ambiente na escola é praticado como discurso e não como vivência.

Se a escola é conteudista, exercendo o domínio da abstração de forma recorrente, vigora a crença de que o compartilhamento de ideias substitui a experiência. É preciso extrapolar esta concepção, pois: “na experiência educativa o aprendizado e a mudança são indissociáveis: não é possível aprender algo novo sem mudar o ponto de vista nem, inversamente, mudar uma realidade sem aprender ou descobrir algo novo com e sobre ela”. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 12).

A mudança de comportamento individual, sem a compreensão dos valores políticos, sociais e econômicos agregados, é insuficiente para a compreensão de meio ambiente. É disfuncional mostrar atitudes ecológicas para os educandos sem que tenham realizado reflexão e experiências sobre as consequências do desperdício, da degradação ambiental, em sua visão global e sistêmica.

O que seria esta visão global e sistêmica? É enxergar-se como membro integrante da natureza, como parte do sistema que ela compõe. É visualizar e sentir que as ações e efeitos estão completamente integrados ao próprio sujeito. É o ser humano entender que não há nada isolado, pois tudo se conecta no complexo sistema terrestre, de modo que haja uma mudança cultural subjetiva.

Além disto, é estabelecer outras conexões que existem na problemática ambiental, pois resulta do modo de produção capitalista. É preciso contextualizar a relação do homem com a

natureza para que se apliquem os diversos saberes durante a resolução de problemas ambientais concretos.

É destacar a complexidade dos problemas ambientais, e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver os problemas. (UNESCO, 1997). As questões ambientais são dimensões reflexivas presentes na educação ambiental de forma transversal em diversas disciplinas que compõem um currículo. Propiciam o diálogo de saberes entre diversos grupos teóricos de conhecimento.

Para a prática de educação ambiental, é aconselhável utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais. (UNESCO, 1997).

As questões que a humanidade apresenta hoje são globais, transversais, planetárias. Como consequência da superação da barreira espaço-temporal, tanto nas formas de comunicação quanto nas formas de locomoção, há hoje uma nova noção de fronteiras, pois parecem inexistir barreiras físicas para o transporte de bens materiais, culturais, sociais:

A progressiva desterritorialização da economia num contexto mundializado (...) retirou aos Estados Nacionais a capacidade de controlarem os fluxos no interior das suas fronteiras e com os espaços exteriores e reduziu a sua acção a um estatuto cada vez mais marginal, o que não significa, necessariamente, pouco importante. (CANÁRIO, 2008, p.76).

Vivendo em um mundo transfronteiriço, em espaços transnacionais, os temas em pauta são globais, como: terrorismo, guerras religiosas, migrações em massa, destruição da camada de ozônio, crise econômica mundial, escassez planetária de água, doenças contagiosas transnacionais, catástrofes naturais de grandes proporções.

Este é um cenário em que a falta de visão sistêmica da problemática abordada alarma a humanidade. A sensação de impotência torna algumas sociedades cada vez mais passivas, conformadas. Este contexto se reflete na educação escolar. Paralelamente, na sociedade da informação, a escola deixa de ter monopólio na certificação de conhecimentos.

Outras instituições não formais de ensino e até mesmo as formais passam a selecionar pela exclusão. Multiplicam-se as oportunidades de aprendizagem e surge a desvalorização de diplomas. (CANÁRIO, 2008):

O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). (CANÁRIO, 2008, p. 79).

Na tentativa de compreender a conjuntura em que se encontra a educação ambiental nas escolas públicas, neste estudo tornou-se importante entender a trajetória percorrida. Atualmente, o significado de meio ambiente assume novas configurações mediante os desafios da globalização. Surgem novas formas de produzir informações, bens e serviços com o avanço das tecnologias.

Há possibilidade de inserir educação ambiental nas escolas públicas? Está claro que as questões ambientais não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas. Este contexto da realidade nos esclarece que, nos espaços escolares, antes de planejar educação ambiental, é importante discutir amplamente quais as situações reais que devem ser trabalhadas, priorizando os assuntos que mais interferem na comunidade e que tenham seus resultados aplicados ao processo ensino-aprendizagem. Essas decisões interferem diretamente na prática docente.

Mas não se pode esquecer do currículo, em sua dimensão política. É preciso orientar-se por meio do Projeto Político Pedagógico e -junto à comunidade escolar e o seu entorno- buscar elementos e conhecimentos que abarquem o que se objetivou alcançar em resultados práticos, apontando-se também para a perspectiva de transcender às questões específicas, ao se estabelecerem relações destas com outros contextos.

Dada a impossibilidade de explorar nesta tese, com profundidade, as contribuições do currículo para a prática de educação ambiental nas escolas públicas, parte-se de uma pressuposição: a relação entre a sociedade e o meio ambiente somente pode ser vivenciada por um planejamento que incorpore tecnologia, cultura, sociedade e ecologia. Estes procedimentos exigem uma abordagem interdisciplinar e não prescritiva entre as ciências naturais e sociais.

3.2 A BUSCA DO TEMA GERADOR COMO PRÁXIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Neste estudo há necessidade de explicar o tema gerador porque ele é o mecanismo principal para se aplicar comunicação educativa. Na pedagogia libertadora, é preciso conhecer

a realidade dos aprendizes para se atingir uma nova realidade, humanizada, construída no diálogo entre educadores e educandos. O tema gerador é um conjunto de sentidos que os sujeitos dão à sua própria realidade depois de se submeterem a uma mudança de concepção sobre o significado da sua condição existencial.

Baseado em uma relação de comunicação horizontal, o tema gerador é o elemento que permite confirmar, nesta pesquisa, as contribuições da educomunicação na dimensão ambiental da educação. Escolhida uma forma de promover a educação ambiental que permita aos educandos a luta pela justiça social e pela liberdade, neste estudo se pratica a teoria da ação dialógica, que serve para a conquista de conhecimentos sobre questões ambientais construídos pelos próprios educandos.

Pesquisar as contribuições da educomunicação na educação para o meio ambiente é uma decisão política. É escolher uma maneira de educar ambientalmente com a intercessão da conscientização²³.

O saber necessário para quebrar a tradição da transferência de conhecimento não ocorre somente por uma vontade intrínseca. No percurso de quebra desta tradição, o profissional de educação deve mudar o modo de ser: transformando-se em um sujeito que aceita indagações; e que seja provocador de reflexões e problematizador de realidades.

Portanto, o desenvolvimento deste estudo buscou elaborar quais são as implicações do tema gerador para a educação ambiental crítica. Por meio desta pesquisa se procurou entender o tema gerador como práxis nas atividades de educação ambiental. A práxis é entendida como o 'quefazer'²⁴. "O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação". (FREIRE, 1985, p. 145).

Buscou-se, nesta pesquisa, encontrar o vínculo entre o tema gerador e o processo pedagógico da educação ambiental, se cogitando sobre o melhor meio de alcançá-lo nas reflexões sobre questões da natureza. A pedagogia de Paulo Freire, embora se tenha desenvolvido com o objetivo de alfabetizar adultos, é aplicada na educomunicação.

Ela é entendida, neste estudo, de forma que, por meio de palavras geradoras, se configure a liberdade de expressão nos ecossistemas comunicativos. Às páginas 306, 307 e 308, em uma tabela, se relaciona, no apêndice, e também logo à frente, nesta divisão da tese,

²³ Conscientização é uma palavra utilizada por Freire (e deturpada por muita gente) para mostrar a relação que deve existir entre o pensar e o atuar. Uma pessoa (ou melhor, um grupo de pessoas) que se conscientiza (sem esquecer que ninguém conscientiza ninguém, mas as pessoas se conscientizam mutuamente, através de seu trabalho cotidiano) é aquela que é capaz de descobrir a razão de ser das coisas. Essa descoberta deve ser acompanhada de uma ação transformadora. (GADOTTI, 1991, p.149).

²⁴ "A ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando não se dicotomiza da reflexão". (FREIRE, 1985, p. 42).

se explica o que são estas palavras, mas é importante adiantar que surgem das experiências individuais dos educandos.

A busca do tema gerador em uma roda de conversa é um ato de descoberta tanto para os educadores quanto para os educandos. Quando se define o tema gerador, se descobre o significado que os educandos estão dando para as suas práticas e também aparecem os problemas críticos que têm enfrentado.

Em consequência da liberdade de expressão, assinala-se o sentido que o termo ‘palavra’ assume nos diálogos realizados em ambientes educacionais:

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FREIRE 1985, p.7).

Assim, a forma de educar freireana determina: a palavra que possuir prevalência significativa nos diálogos será considerada a palavra geradora do humanismo do grupo. O grupo de palavras que possua significação entre os participantes da comunicação educativa irá caracterizar o tema gerador daquele coletivo.

Temas geradores, segundo o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1985), são:

temas concretos da vida que espontaneamente aparecem quando se fala sobre ela, sobre seus caminhos, remetem a questões que sempre são as das relações do homem: com o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites das comunidades, da vizinhança, do município, da região; com os valores, símbolos, ideias. (BRANDÃO, 1985, p. 37).

O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. (FREIRE, 1989). A prática de educação ambiental conduzida pela pedagogia dialógica tem como ponto de partida a liberdade de expressão que possibilita o conhecimento das questões ambientais que oprimem o ser humano.

Parte-se da realidade apresentada no grupo, na tentativa de buscar explicações para os diferentes níveis de compreensão existentes em cada educando. Esta audição ativa tem como objetivo final encontrar o tema gerador, que se trata de um problema cotidiano do grupo que prescindia de solução. O tema gerador não aparece antes de se ouvir as ‘impressões de mundo’ do grupo com o qual se trabalha.

Antes, porém, precisa-se compreender que a relação do homem com o mundo e consigo mesmo não é uma relação direta. Ela é mediada pela cultura: “o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada”. (FREIRE, 1997, p. 62).

A citação acima se refere a vários conceitos, mas entre eles a liberdade²⁵ é um tópico valorizado, inserido de forma intencional no discurso. Por meio deste pensamento, Paulo Freire nos ensina que liberdade é um conjunto de possibilidades pelas quais optamos como forma de enfrentamento. “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”. (FREIRE, 1985, p.35). Contudo, antagonicamente, o autor desta frase nos faz entender que a conformação de cultura é uma negação da liberdade.

O ser humano que encontra o tema gerador no grupo com o qual reflete sobre sua condição existencial se liberta da sua condição de oprimido. Mesmo em grupo, por meio das rodas de conversa, a liberdade pode ser ofendida e recusada, porque se conservam as normas hegemônicas na sociedade.

No entanto, a negação da liberdade pode ser naturalizada, tornando-se esta inexistência de liberdade algo imperceptível na vida social. “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão aceitam ‘fatalistamente’ a sua exploração”. (FREIRE, 1985, p. 55).

É importante ressaltar esta situação porque, muitas vezes, o tema gerador existe, mas não é verbalizado. Esta é uma ocorrência comum, pois geralmente o grupo não consegue perceber que está estagnado no conformismo, em uma visão limitada, fatalista e acomodada da sua realidade.

A libertação do oprimido compromete a manutenção da hegemonia das classes dominantes. Desta forma, o opressor não se interessa em promover a emancipação dos oprimidos porque isto o impediria de exercer poder sobre a classe trabalhadora. Assim, quanto à educação escolar, esta lida constantemente com a coação cultural legitimada, por meio de ações exercidas em defesa dos objetivos educacionais prescritos. Nos ambientes de ensino os limites desta coação legítima são dados pelas políticas educacionais, pela norma, pelo discurso, na relação entre os diversos atores do cenário educacional. É presumível que:

²⁵ “A liberdade é condição indispensável ao movimento de busca em que estão inseridos os homens como seres inconclusos”. (FREIRE, 1985, p.35).

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 138).

Na escola, então, o ato de conhecer acaba desestimulado. Gadotti (1991) explica que o ciclo do conhecimento é percebido em dois momentos: o primeiro, em que se produz conhecimento de algo novo. O segundo, em que se conhece o conhecimento existente. “O que acontece, geralmente, é que dicotimizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de **conhecer** o conhecimento existente a uma mera **transferência** do conhecimento existente”. (GADOTTI, 1991, p. 30).

O professor, como:

especialista em transferir conhecimento [...] perde algumas das qualidades necessárias. [...], por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza- todas as virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente! (idem *ibidem*).

O educador Paulo Freire chamou de ‘educação bancária’ a forma conteudista de ensinar. A situação tradicional do processo de ensino-aprendizagem é uma atitude de reprodução cultural conformista, onde se reapresentam temas aos alunos, geralmente em uma condição de representação que configura realidades nada pertinentes ao universo vivencial destes aprendizes.

O termo ‘bancário’ está associado a acúmulo e depósito de conhecimentos. Neste modelo não há construção coletiva de saberes. Não há reconhecimento da diversidade cultural. Não se trabalham as múltiplas identidades que compõem o espaço escolar. Por meio de uma sobreposição de cultura, este modelo hierarquiza, fragmenta e elitiza o saber.

A ideologia capitalista tem nas escolas os espaços para a separação dos atos de produzir conhecimento e conhecer conhecimento. No entanto, segundo Paulo Freire, a educação tem o papel fundamental de libertar o ser humano.

Em sua orientação pedagógica é possível enxergar o homem como um sujeito libertado da sua condição oprimida. Sob esta concepção, a educação tem papel integrador. Ela agrega mecanismos de libertação da opressão e transforma o ser humano em um sujeito autônomo, consciente de si e de seu papel na realidade em que se encontra inserido.

Ouvir o educando, na orientação freireana, não é um ato espontâneo. É captar impossibilidades que o ser humano tenha para enfrentar a sua própria realidade. É ajudar a superar o sentimento de impotência para mudá-la. Embora pareça espontânea, a educação dialógica é uma prática que exige rigorosidade. Então, é uma questão de bom senso suspeitar, “no mínimo, de que não é possível à escola (...) alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas, de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. (FREIRE, 1997, p. 70).

Autonomia e libertação são as bases da teoria pedagógica de Paulo Freire. Importante explicar que autonomia é esta: “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”. (FREIRE, 1997, p. 66).

A forma de educar freireana é articulada em torno da realidade sociocultural e histórica dos educandos. Sua indicação é para que a educação propicie, ao mesmo, o reconhecimento sobre o seu lugar na realidade. É a identificação, por ele, da sua condição de vida. É a constatação da sua tomada de consciência²⁶.

Neste estudo, usar a educomunicação na educação para o meio ambiente só tem sentido, portanto, se, ao término dos módulos ambientais -aplicados nas oficinas dentro da escola- os docentes reconhecerem quem são no contexto socioambiental em que se encontram inseridos. Sabe-se que:

Na perspectiva da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, os temas ambientais não podem ser conteúdos curriculares no sentido que a pedagogia tradicional trata os conteúdos de ensino: conhecimentos pré-estabelecidos que devem ser transmitidos de quem sabe (o educador) para quem não sabe (o educando). A educação crítica e transformadora exige um tratamento mais vivo e dinâmico dos conhecimentos, que não podem ser transmitidos de um polo a outro do processo, mas apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, pois somente assim pode contribuir para o processo de conscientização dos sujeitos para a prática social emancipatória, condição para a construção de sociedades sustentáveis. (TOZONI-REIS, 2006, p.97).

Há uma diretriz nesta reflexão de Tozoni-Reis (2006), pesquisadora que estuda os temas geradores. Eles são identificados como estratégias metodológicas em um processo de reconhecimento da realidade. O que se pretende observar são sujeitos a partir de sua comunicação, mediada por sua visão de mundo, conforme proposto por Freire (1981). Mas o que seria a comunicação educativa, então?

²⁶ “A consciência é, em sua essência, um ‘caminho’ para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa”. (FREIRE, 1985, p. 61).

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos *socialmente*, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 123).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire é claro quanto a se propiciar que o educando adquira condições de enxergar quais problemas e situações o oprimem. Isto equivale a dizer que se considera, na forma de educar, a participação do educando como sujeito responsável pelos conteúdos abordados, expressando de forma espontânea e natural suas inquietações e- ao longo do processo- libertando-se dos contextos de opressão em que vive.

Educador e educando passam a estar co-intencionados à realidade. Ambos são sujeitos no ato de desvelar a realidade, mas não somente isto: precisam criticamente conhecer e recriar este conhecimento. (FREIRE, 1985).

As palavras, neste contexto de aprendizagem, são chamadas de geradoras porque propiciam a formação de novas manifestações; são ponto de partida para as expressões de mais palavras. Elas surgem do universo cultural do educando e- permeadas pela crítica- se traduzem em ação transformadora na vida dos aprendizes e no mundo humano:

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia 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 e através dele para fazer uma investigação conjunta. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 124).

A valorização desta investigação conjunta do objeto de estudo é, desta forma, baseada em situações vivenciais dos educandos, que eles indicam ao longo do processo dialógico. Esta pedagogia se opõe à educação conteudista, em que se cuida do saber por meio da transmissão de conhecimentos. “A capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 123).

A educação por meio deste processo une a ação à reflexão em um ato de transformação do mundo através da comunicação e:

O que podemos dizer é que o método dialógico pelo menos se opõe à lógica da dominação, opõe-se ao currículo dicotomizado e contesta as relações sociais da aprendizagem, que impedem a liberdade e o pensamento crítico. [...] O método dialógico oferece a esperança de uma trégua entre os alunos e o professor, para abrir as discussões sobre a realidade que os envolve a ambos. Estes são os limites operacionais que percebo existir, para um professor libertador na minha cultura. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 87).

Os pensamentos dos educandos são expressos por meio de palavras geradoras que tenham significado e relevância social para o grupo, nas rodas de conversa. Mais tarde, estas palavras são associadas a um núcleo de termos existenciais – ligados à vida- e políticos- ligados aos determinantes sociais das condições de vida.

No grupo de docentes que compõe o universo pesquisado para esta tese, o termo ‘**regência**’ surge cercado de empoderamento. O reconhecimento de **educação ambiental** é apresentado como tema ‘**relevante**’ que oferece ‘**dificuldade**’ discursiva. No primeiro encontro, mediante interesse em prospectar qual concepção de meio ambiente os docentes possuíam, estas palavras mais significativas foram obtidas pela ênfase narrativa a elas atribuída e pela sua repetição durante as reflexões.

Como a obtenção do tema gerador é uma construção coletiva, durante a análise dos produtos comunicacionais foi-se desvelando a importância de cada termo nesta composição pluralista. Mediante a análise das cartas e na participação em rodas de conversa, os docentes definem palavras geradoras que sinalizam, quanto aos docentes, dificuldades e constrangimento em se posicionarem politicamente sobre meio ambiente.

Nas minibiografias, as palavras geradoras, em ordem de importância coletiva, foram definidas à medida que os tópicos frasais apareciam com ênfase nos discursos biográficos. O reforço aos termos: ‘**Trabalho; Família; Escola; Interesse em viajar; Religião; Sucesso; Felicidade; Dinheiro e Saúde**’ sinalizou o respeito do grupo à tradição das instituições hegemônicas, revelando uma provável situação existencial de conformação cultural aos padrões disciplinares.

No terceiro encontro, ainda sem considerar a importância classificatória, surgem as palavras geradoras em meio ambiente: ‘**Fábrica; Animais; Córrego; Lazer; Trânsito congestionado e problemas com o lixo**’. A palavra geradora que predominou na afetividade do grupo, em caráter microambiental, restrito à vida particular e à escola, foi ‘**lixo**’. Em caráter macroambiental, o vocábulo predominante foi ‘**córrego**’. Estas foram definidas na pesquisa como palavras geradoras porque geraram humanismo, na visão coletiva e sistêmica.

Quem coordena as rodas de conversa deve promover discussão e observar com atenção prováveis dificuldades de expressão do grupo. Deve procurar fazer com que todos participem, estimulando-os com provocações e tentando prolongar o debate em torno da palavra geradora. É importante reforçar que o tema gerador é a origem da prática pedagógica dialógica. Antes de avançar neste estudo precisa-se entender:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p.107).

Neste estudo o tema gerador surge das situações de vida dos participantes nas oficinas. Ele deve sugerir contextos significativos para os integrantes do grupo no qual se pratica educação ambiental crítica. Diante dos educandos, devem-se elaborar discussões iniciais que caracterizam a primeira fase do modo de educar freireano. “As palavras geradoras deveriam [devem] sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos [façamos] nós mesmos”, (FREIRE, 1967, p.113), enquanto educadores.

Em primeira fase fez-se o levantamento de concepções iniciais que pertenciam ao grupo. Esta prática possibilita aproximações para conhecimento mútuo e se cria uma relação de respeito ao repertório cultural dos sujeitos dialógicos.

A segunda fase foi a da “escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado” (idem, ibidem). A seleção freireana é feita sob critérios linguísticos e culturais. Neste estudo se procurou evidenciar os critérios culturais, para que se selecionassem questões de meio ambiente apresentadas coletivamente, por prioridade temática, conforme apêndices.

Nesta etapa foi escolhido pela pesquisadora, enquanto coordenadora dos diálogos, o problema mais citado pelo grupo, a prioridade ou a preferência mais observada. Baseada no pensamento freireano, buscou-se uma sequência gradativa em termos de pluralidade da palavra no grupo e de sua representatividade na compreensão das questões ambientais.

Considerou-se a realidade apresentada pelo coletivo de docentes como critério de decisão da importância do tema. Outro critério considerado como motivo de categorização da palavra como geradora foi a dificuldade de compreensão de determinada situação ou termo específico da educação ambiental, considerando-se sua possibilidade de riqueza cultural.

Também foram critérios de decisão da importância de um termo: a repetição da mesma palavra por diversos participantes; bem como a ênfase narrativa com que o tópico

apareceu nas reflexões. Foi preciso, ainda, considerar o comprometimento pragmático da palavra na realidade do grupo com o qual se desenvolveu educação libertadora.

Na terceira fase, que “consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar” (FREIRE, 1967, p. 113), descortinam-se desafios típicos da realidade vivencial dos participantes. Trata-se de situações inseridas no cotidiano dos sujeitos que devem ser dialogadas com a intenção de abrir reflexões que promovam a análise crítica e consciente dos problemas que estejam enfrentando.

Neste estudo a pesquisadora encontrou situações-problema codificadas para apresentar ao grupo. O desafio para os educandos foi a decodificação do problema, momento em que trouxeram discussões, reflexões e propostas de solução para questões ambientais. Esta forma de educar é necessária para a superação da condição existencial de dependência e dominação, pois as situações-problema:

São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. [...]. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação. (idem, p. 114).

A quarta fase consiste na “elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir” (idem, *ibidem*). Neste estudo, estas fichas foram substituídas pelas provocações, que possibilitaram reflexões sobre os problemas ambientais e resultaram em proposições de atividades vivenciais realizadas nas oficinas.

A quinta fase, no pensamento freireano para alfabetização, “é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores” (idem, *ibidem*). Em educação ambiental, este modo de trabalhar permite a decomposição dos problemas ambientais em menores unidades de raciocínio, na tentativa de se enxergar a origem do problema. Depois, permite ampliar novamente a problematização, recompondo-a, no intuito de que os sujeitos descubram, por si mesmos, os temas geradores. Nas oficinas de educação ambiental aplicadas neste estudo esta ação se realizou no quarto encontro, por meio da dinâmica de grupo que recriou a ambiência de um ecossistema biológico.

Os temas geradores são, portanto, conteúdos discursivos extraídos das experiências práticas dos educandos. Eles são orientados por este modo de ensinar aplicado por Paulo Freire, por meio do qual as temáticas desenvolvidas em ambiente educacional são resultado de um processo dialógico que humaniza.

Diferentemente da educação conteudista, não são predeterminados os conteúdos estudados e se desperta uma nova forma de relação com as temáticas debatidas. Inicia-se com a investigação temática, prossegue-se com a tematização e conclui-se com a problematização.

A partir da problematização coletiva é que se criam estratégias de transformação da realidade dos educandos. Depois de se descobrirem os problemas, portanto, na percepção do tema gerador, criam-se estratégias de soluções para as situações vivenciadas. Assim se problematiza a realidade. A partir de problemas, o educando constrói seu conhecimento. Mas não se enxergam apenas as fraquezas, fragilidades. Busca-se também reconhecer as oportunidades existentes naquelas situações.

Cabe ao coordenador das rodas de conversa realizar provocações aos educandos que os animem a buscar cada vez mais respostas. Esta é uma forma de superar a conformação cultural, de modificar a naturalização da realidade, de realizar a práxis. Torna-se necessário possibilitar que o educando se reconheça em uma situação de opressão, para que assim possa questionar a própria realidade e transformá-la. Este é um desafio para que o educando possa analisar a sua visão de mundo.

A investigação temática não é um processo automático. Os sujeitos vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. Quanto mais crítica é a investigação, menos previsível ela é, menos planejável ela se torna.

Os temas se encontram envolvidos pelas situações que parecem historicamente determinadas ou que parecem impossíveis de superar. Aos seres alienados, estas situações parecem imobilizar. Passam a impressão de ameaça. Estes temas são complexos, resultam no desvelar da realidade aos educandos. Quando chegam a esta condição de esclarecimento, os educandos assumem duas atitudes: se conformam ou passam a usá-la contra seus pares, tornando-se sujeitos opressores. (FREIRE, 1985).

Estes temas também envolvem, ao mesmo tempo em que são por elas envolvidos, as situações-limite, como são chamadas por Paulo Freire. Ao enfrentamento delas cabem atos-limites. Se os temas são vistos de maneira conformadora, as tarefas em que eles implicam não ocorrem de forma autêntica ou crítica. “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações-limites, em que os homens se acham quase coisificados”. (FREIRE, 1985, p. 111). É por isto que, nesta pesquisa, para além das palavras geradoras, o surgimento do tema gerador vai sugerir que houve conscientização, humanização, desenvolvimento de percepção crítica do meio ambiente.

Mas, a pergunta permanente, neste momento da pesquisa, foi: como o pensamento freireano e seu modo de educar poderiam resultar em contribuições para a prática de educação ambiental? Paulo Freire inspira a confiança de que, por meio do processo dialógico, aplicando-se a educação como prática da liberdade, relacionando-se educação e linguagem, os educandos reconhecem e identificam a realidade em que vivem.

A partir de suas realidades, os educandos podem ser sensibilizados a pensarem de forma crítica nas questões do meio ambiente. A atuação do comunicador educativo, que pratica educomunicação, poderá proporcionar uma ação consciente do homem, no sentido de mudar o seu mundo e a sua realidade.

Esta forma de educar se baseia na ação comprometida com a transformação social. Conseqüentemente, o educando muda a sua relação com o mundo, compreendendo-se, por meio da pedagogia que humaniza, como ser que faz parte da natureza, sendo quem a transforma e por ela é novamente transformado.

Aparentemente, os diálogos das oficinas poderiam ser livres; mas as expressões dos educandos precisam ser provocadas, para que se chegue a uma visão crítica. Ao longo de sua obra, Paulo Freire orienta que o interesse dos aprendizes ocorre em consonância com o reconhecimento do educando obtido pelos educadores.

Então, as oficinas também devem propiciar o reconhecimento das identidades dos sujeitos participantes na pesquisa. Estes devem ser identificados como sujeitos da aprendizagem. Desta forma, foram produzidas as minibiografias, conforme página 231.

O tema gerador é um tópico a ser discutido coletivamente pelo grupo, mas é preciso entender que, se não houver motivação individual para a participação, as palavras geradoras surgidas talvez não representem suas realidades, suas identidades, por causa do sentimento ameaçador que surge com a proximidade do tema gerador. Esta foi uma preocupação desta pesquisa que, por ser participante, trouxe a situação de que a coordenadora dos diálogos fosse ao mesmo tempo a pesquisadora.

Foi preciso sensibilizar o grupo para o interesse aflorar. Então, o envolvimento de cada docente- educando- nos diálogos deveria ser estimulado por atividades integradoras, por meio de dinâmicas de grupo e reflexões coletivas, considerando-se que “(...) na investigação da temática significativa, os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”. (FREIRE, 1985, p. 111).

O pensamento freireano é compreendido de forma que, na relação entre a autoridade do educador e a liberdade do educando, se gere a autonomia da aprendizagem:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1985, p. 78).

Aperfeiçoado por esse reconhecimento da autonomia do educando tem-se o pensamento de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1985, p.79). Autonomia e liberdade são, portanto, conceitos sócio-históricos, pois dependem da realidade social dos educandos e também da história de vida que cada um possui. Além disto, a vocação de humanizar-se, inerente ao ser humano, muda em decorrência de épocas e contextos sociais:

A humanização é o caminho pelo qual homens e mulheres podem chegar a tornar-se conscientes de si próprios, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades, considerando não apenas eles mesmos, mas também as necessidades dos demais. (GADOTTI, 1991, p. 33).

Outro ponto fundamental na teoria freireana que aplicamos neste estudo foi o diálogo como fonte de liberdade. Em Paulo Freire a ação dialógica prevê uma ação grupal coletiva, de onde se prospectam as impressões de mundo que os educandos comportam e que os faz se reconhecerem como sujeitos da história. A ação dialógica se compõe de colaboração, união, organização e valorização cultural.

No diálogo das oficinas de formação em educação ambiental, na coordenação dos diálogos, pretendeu-se descobrir qual era a leitura de meio ambiente que os docentes faziam. Consequentemente, se tentou tornar possível conhecer de quais concepções eles precisariam ser libertados; estes elementos poderiam ser percebidos conforme se desenvolvia uma compreensão identitária dos participantes.

Neste momento do estudo perguntou-se: o que poderia ser feito para prospectar os interesses e as peculiaridades deste grupo de professores? Mais ainda: por que será que, na pesquisa, neste momento, se encontrou esta pergunta? Deveria ser previsível, mas não o é, que quando o educando possui interesse em um determinado tema- e se enxerga na realidade abordada- se motive. O que fez surgirem estas reflexões foi a dúvida de que, através deste processo de diálogo e de autonomia, fosse possível alcançar os objetivos deste estudo.

Mas, estudando a teoria de Paulo Freire, se tem certeza de que a educação ocorre através de situações significativas da realidade individual, social e histórica do educando.

Porém, se o método dialógico não fosse uma práxis nas oficinas propostas, não estaria também, a pesquisadora, se formando em serviço, enquanto coordenava as oficinas e enquanto observava as situações educacionais.

A práxis, (...), é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 1985, p. 40).

No entanto, mesmo conhecendo o pensamento de Paulo Freire, ainda não há clareza quanto à dificuldade de pensar em pedagogia da libertação enquanto se tem, na escola, limitações à prática docente por meio das prescrições. Neste momento da pesquisa, ainda, foi permitido pensar além, pois, na interação do processo dialógico, o modo de educar poderia mudar: de vertical a horizontal; de conteudista a crítico; de unilateral a multilateral; de monofônico a polifônico, de autoritário ao exercício de uma relação de autoridade.

Nesta pesquisa se fez a proposição de cada encontro, de forma que se pudesse partir dos conhecimentos prévios dos docentes sem interferir no seu índice comunicacional, na sua liberdade de expressão. Foi modelado um desenho de dinâmicas de sensibilização dos participantes para que se sentissem engajados na proposta da oficina e para que se reconhecessem formas de aflorar as suas vivências.

Além disto, foi bastante complexo que, para a busca do tema gerador ser uma práxis, esta pesquisa precisasse desenvolver a revisão das próprias práticas da pesquisadora enquanto docente. Foi preciso: pensar qual o lugar que se ocupava, de que lugar se estava falando; tentar ser reflexiva sem ser invasiva. Foi preciso ter consciência de si mesma enquanto atuava como coordenadora dos diálogos e como pesquisadora.

Neste caso, foi necessária reflexão para transformação. Esta metodologia de pesquisa, que tem o diálogo como sua essência, colocou a pesquisadora em uma postura crítica, de problematização constante, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação, em um trabalho que apontasse na direção da participação e na discussão do coletivo.

4. PERCURSOS DIALÓGICOS APLICADOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA DAS OFICINAS

As considerações até agora realizadas vinham sendo resultado de reflexões estabelecidas antes de começar as oficinas de formação em serviço. A partir deste momento, a pesquisa entra em uma fase na qual se promove uma educação que coloca os docentes em diálogo constante- uns com os outros e comigo. Esta prática os predispõe a constantes revisões dos problemas que enfrentam no dia a dia.

Neste capítulo me permito escrever em primeira pessoa porque estou apresentando as linhas mestras que nortearam os métodos adotados no trabalho de campo. Realizo uma breve apresentação das estratégias adotadas nas observações participantes.

Contudo, convém dizer que explicarei mais adiante, separadamente, as situações acompanhadas em cada encontro e seus resultados parciais. Além das observações em serviço, cada oficina abriu possibilidades de análise que foram obtidas por meio dos produtos comunicacionais.

Convém adiantar que estas oficinas permitiram reflexões sobre minha prática docente e ainda trouxeram elementos para analisar as contribuições da educomunicação na educação ambiental. Nesta busca, apliquei os pressupostos da comunicação educativa e facilitei a retomada de significados dos problemas vividos pelos docentes. Enquanto isto, nas observações, examinei detidamente, prestando atenção e analisando com cuidado as ocorrências.

Em rodas de conversa e por meio de instrumentos que estimulassem os docentes a fazerem introspecções, me aproximei das indagações da pesquisa, na tentativa de respondê-las: ‘qual a concepção de meio ambiente que os docentes possuem?’; ‘que tipo de organização a educomunicação deve receber para promover a motivação nos educandos?’; ‘quais são os limites e possibilidades da aplicação da educomunicação na prática de educação ambiental?’; e ‘em que a educomunicação contribui para promover uma educação ambiental crítica?’

O percurso dialógico proposto permitiu que se realizasse uma reflexão em profundidade, tanto para fins de pesquisa quanto para fins formativos dos docentes, pois estivemos vivendo uma experiência totalizante. Assim:

O diálogo em que se vai desafiando o grupo (...) a pensar sua história social como experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 91).

Embora eu assinale que minha visão educacional sobre a aplicação da educomunicação ainda seja incipiente, espero que traga resultados de análise esclarecedores. Foi minha intenção aplicar generalidades para tornar abrangente a conclusão deste estudo. Desta forma, os percursos dialógicos foram dirigidos a qualquer aspecto da realidade que surgisse como palavra geradora.

No campo da significação universal e em respeito à educação como prática da liberdade, pretendi atribuir valor interpretativo às comunicações realizadas pelos docentes de forma crítica, buscando resultados na aplicação dos pressupostos de educomunicação. Portanto, os diálogos não foram programados sistematicamente no grupo. Então, estivemos relacionando os assuntos sugeridos ao contexto em que se inseriam.

As palavras geradoras não foram analisadas individualmente em nenhuma circunstância, pois foram examinadas em função do seu conjunto. No levantamento de informações das ocorrências a registrar, desde a situação preliminar, nas conversas informais e nas observações indiretas, fui sempre fiel às significações apresentadas pelos sujeitos observados.

A significação vivida recebeu maior valor de importância qualitativa que os vocábulos em sentido específico. Portanto, as palavras geradoras não foram analisadas de forma pontual, isolada. As palavras são entendidas como geradoras porque são resultado de uma problematização, respostas a uma provocação que iniciam uma percepção ou mudança de realidade existencial no educando.

Considero importante afirmar que, como pesquisadora e coordenadora das rodas de conversa, mantive no diálogo a condição primordial de minha tarefa; apliquei o agir pedagógico de forma responsável e ética. Não quis influenciar nas participações dos docentes, mas dirigi os diálogos em torno de provocações pertinentes ao meu objeto de estudo.

O aprofundamento nas expressões dos participantes foi necessário para que se percebesse a concepção de realidade que apresentavam como docentes. Houve facilitação das conversas por meio de uma ação comunicativa coordenada, em que princípios foram estabelecidos para atender aos objetivos da pesquisa predefinidos, pois:

Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também tem os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não

sugeridos. A estes, por sua função, chamamos ‘temas-dobradiça’. (FREIRE, 1985, p. 136).

Segundo Paulo Freire, nos humanizamos quando relacionamos os nossos conhecimentos com a percepção que temos de mundo. As palavras geradoras surgem impregnadas de experiências vividas. Nesta pesquisa sempre foram tratadas em forma de debates ideológicos, com ampla participação dos componentes do grupo. Este foi um princípio essencial que norteou as oficinas: liberdade de expressão, democratização participativa, mas com incentivo à contribuição.

Todo o aprendizado de educação ambiental possibilitado com as oficinas se encontrou associado à tomada de consciência de suas realidades. O fio condutor para o trabalho nas rodas de conversa foi motivação para a crítica. Esta foi uma ação pedagógica dirigida pela coordenação, senão as comunicações se dispersariam. O grupo de pesquisa com o qual atuei deveria se tornar capaz de assumir postura crítica diante do mundo, pois assumir a liberdade como modo de ser é um pressuposto da educomunicação.

As rodas de conversa são práticas de trabalho e debate de ideias. O apogeu das oficinas é conseguir desencadear situações-limite nas relações internas do grupo. Busca-se como essência desta prática promover a dialogicidade. Porém, a falta de enfrentamento da sensação de ameaça, vivenciada diante das situações-limite, é chamada de antialogicidade. Para obterem postura crítica diante da realidade, é preciso enfrentar as situações-limite e superá-las, mas:

o fato de que indivíduos de uma área não captem um ‘tema gerador’, só aparentemente oculto, ou o fato de captá-lo de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma ‘situação-limite’ de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos. (FREIRE, 1985, p. 112).

Então, não chegar ao tema gerador por causa da extrema opressão vivida seria um resultado possível nesta pesquisa. Porém, não seria correto afirmar que este seria um dos meus objetivos como pesquisadora. Foi atribuição deste estudo observar quais as contribuições da educomunicação para a prática da educação ambiental e como ela resultaria na visão crítica.

As conclusões ainda estão longe de ocorrerem, pois existem incertezas que irão se esclarecer somente quando os docentes realizarem a tomada de consciência sobre a sua

condição social. As perguntas a serem respondidas nesta pesquisa, portanto, exemplificam o caráter profundo da análise que se delineia.

As probabilidades de aplicação da educomunicação na prática de educação ambiental requerem clareza, pois:

quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 1997, p.15).

Assim, mesmo com rigor e responsabilidade, foi preciso trabalhar criticamente a proposição das oficinas, porque:

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. (FREIRE, 1997, p. 26).

Foi preciso acompanhar as atividades de formação avaliando reflexivamente as contribuições dos diversos docentes e ajuizando o significado das soluções apontadas por eles, mediante problematizações de realidades que foram desenvolvidas em conjunto. Seguem-se, portanto, as considerações realizadas nos encontros.

4.1 PRIMEIRO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO

A primeira oficina se realizou na biblioteca da escola. É um espaço agradável, amplo, com mesas redondas e cadeiras que acomodam até 30 pessoas. A partir das referências de Paulo Freire aprendi que o diálogo seria a condição essencial desta minha tarefa de trabalhar com questões ambientais nesta pesquisa. Meu papel aqui foi o de coordenar e provocar reflexões, nunca influenciar ou impor ideias.

A minha participação na escola, apresentando a proposta de estudo em uma reunião anterior, um mês antes, precedeu a organização deste encontro. Considerando-se que este foi o meu encontro inicial de trabalho de campo, solicitei por meio de uma dinâmica que nos apresentássemos e relatássemos nossos compromissos enquanto docentes. A maior parte das

experiências relatadas foi de prática em alfabetização e também no ensino fundamental do primeiro ciclo.

Um dos objetivos da pesquisa foi perceber qual concepção de meio ambiente que os professores possuíam. Não era minha expectativa apresentar fundamentações teóricas sobre o conceito de educação ambiental. Não se tratava de uma oficina que ensina, mas sim de um encontro de aprendizagens mútuas no qual se fugia do formalismo tradicional.

Em busca da significação que pode ter o compartilhamento de ideias sobre meio ambiente, comecei a especular se eles viam importância no tema. O grupo de professores reunidos compreendia que “algumas coisas devem se modificar” (DOCENTE 1, 2016) em relação às questões ambientais, mas a sua concepção de educação e de educação ambiental não era esperançosa. Eles tinham uma percepção, um conhecimento experimentado e manifestavam somente preocupação.

A concepção deles em geral era de que o conhecimento sobre este tema iria ter relação com seu trabalho, sua vida, sua existência. O ponto de partida deste estudo era saber o que os sujeitos entendem por meio ambiente. Uma das docentes disse que, depois de ministrar aulas de ciências, entendia meio ambiente como o “espaço natural a que pertence o homem”. (DOCENTE 2, 2016). Outra reforçava que o homem e suas modificações na natureza integram o meio ambiente. (DOCENTE 3, 2016).

A manifestação inicial, como ponto de partida, parecia fluir sem dificuldades. Conforme recebia uma almofada, que era lançada de um(a) participante a outro(a), respondia-se à provocação: “o que é meio ambiente”. Dos 15 docentes, 12 não percebiam o ser humano como integrante do mesmo. Apenas 2 diziam que o integram e 2 participantes não chegaram em tempo de contribuir neste primeiro momento.

O interesse central era realizar as atividades em um grupo que produz, com liberdade, trabalho e debate. Embora seja um conjunto de colaboradores da mesma escola, muitos demonstravam falta de intimidade entre si. Questionados a este respeito, diziam que não costumam se encontrar por causa da diferença de turnos. Entre estes docentes havia uma maioria que compreende a escola como espaço de contradições e sobrecarga de trabalho. Mas demonstravam interesse pela aprendizagem, pois acreditavam que “as coisas que acontecem hoje podem mudar”. (DOCENTE 1; DOCENTE 2; DOCENTE 3; DOCENTE 6; DOCENTE 7; DOCENTE 9; DOCENTE 10; DOCENTE 13; DOCENTE 15, 2016).

Como nesta oficina de educação ambiental não havia um programa preestabelecido de conteúdos a serem trabalhados, parecia, neste primeiro momento, que o grupo ficava pouco à vontade em manifestar seus conhecimentos prévios diante da pesquisadora. Antes de dar início a qualquer formulação sobre o tema, eu tentei propiciar o debate sobre as maneiras como o ser humano se integra à natureza. Os participantes pareciam esperar, de minha parte, esclarecimentos que concluíssem suas falas. Usavam frases como: “não temos o mesmo conhecimento que você” (DOCENTE 14, 2016), “ainda não atingimos o conhecimento que você tem”... (DOCENTE 1, 2016).

Suas participações neste momento incluíram os atributos do homem em geral, referindo-se às necessidades básicas de se alimentar, abrigar, curtir um lazer. Reconheceram a si mesmos como consumidores dos bens naturais. Porém, não entenderam a si mesmos como membros que compõem o ecossistema biológico. Nesta etapa, não se pretendia chegar a demonstrações de conceitos, mas era possível que os integrantes os formulassem por iniciativa própria.

O quadro de compartilhamentos do saber se configurou da seguinte forma: mediante a resistência em se manifestarem abertamente sobre as maneiras como o ser humano se integra à natureza, eu os coloquei em grupos de 5 participantes e entreguei, para servir de base à interpretação e discussão, a Carta do Índio *Seattle*²⁷. Pedi que respondessem a 3 perguntas, entregues para cada um dos membros do grupo: 1) qual o sentido de se criar seres humanos na Terra?; 2) Qual é a sua concepção de terra?; 3) a terra foi criada para o ser humano?

As reflexões em pequenos grupos fluíram naturalmente e em um deles a professora de artes, uma das que chegou mais tarde e não manifestou sua concepção de meio ambiente, explicou a mudança que representou para a humanidade- e para o planeta- a descoberta de se usar o formato de pinça com os dedos humanos. “Daí em diante o homem criou ferramentas, subiu em árvores, escalou montanhas, passou a plantar, caçar, desenhar... ficou em pé e passou a outro estado de sobrevivência”. (DOCENTE 14, 2016).

Então eu observo esta explanação, entre outras. Esta participação enriqueceu o diálogo e eu, acompanhada por outros participantes, senti a vibração emocional na fala da narradora. Ela foi elogiada por seus pares, pois sua contribuição trouxe imagens expressivas. Todos manifestaram sua satisfação com a fala dela. No outro grupo, uma professora disse que a

²⁷ Ver fig. 2, p. 146. Torna-se importante explicar que a história da carta foi contextualizada pela pesquisadora antes de ser entregue aos docentes.

“evolução não foi causada pelo ser humano. Foi o Criador quem provocou as mudanças”
(DOCENTE 9, 2016).

CARTA DO ÍNDIO SEATTLE

O grande chefe de Washington mandou dizer que desejava comprar a nossa terra, o grande chefe assegurou-nos também de sua amizade e benevolência. Isto é gentil de sua parte, pois sabemos que ele não precisa de nossa amizade. Vamos, porém, pensar em sua oferta, pois sabemos que se não o fizermos, o homem branco virá com armas e tomará nossa terra. O grande chefe de Washington pode confiar no que o Chefe Seattle diz com a mesma certeza com que nossos irmãos brancos podem confiar na alteração das estações do ano. Minha palavra é como as estrelas - elas não empalidecem. Como podes comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia nos é estranha. Se não somos donos da pureza do ar ou do resplendor da água, como então podes comprá-los? Cada torrão desta terra é sagrado para meu povo, cada folha reluzente de pinheiro, cada praia arenosa, cada véu de neblina na floresta escura, cada clareira e inseto a zumbir são sagrados nas tradições e na consciência do meu povo. A seiva que circula nas árvores carrega consigo as recordações do homem vermelho. O homem branco esquece a sua terra natal, quando - depois de morto - vai vagar por entre as estrelas. Os nossos mortos nunca esquecem esta formosa terra, pois ela é a mãe do homem vermelho. Somos parte da terra e ela é parte de nós. As flores perfumadas são nossas irmãs; o cervo, o cavalo, a grande águia - são nossos irmãos. As cristas rochosas, os sumos da campina, o calor que emana do corpo de um mustang, e o homem - todos pertencem à mesma família. Portanto, quando o grande chefe de Washington manda dizer que deseja comprar nossa terra, ele exige muito de nós. O grande chefe manda dizer que irá reservar para nós um lugar em que possamos viver confortavelmente. Ele será nosso pai e nós seremos seus filhos. Portanto, vamos considerar a tua oferta de comprar nossa terra. Mas não vai ser fácil, porque esta terra é para nós sagrada. Esta água brilhante que corre nos rios e regatos não é apenas água, mas sim o sangue de nossos ancestrais. Se te vendermos a terra, terás de te lembrar que ela é sagrada e terás de ensinar a teus filhos que é sagrada e que cada reflexo espectral na água límpida dos lagos conta os eventos e as recordações da vida de meu povo. O rumorejar d'água é a voz do pai de meu pai. Os rios são nossos irmãos, eles apagam nossa sede. Os rios transportam nossas canoas e alimentam nossos filhos. Se te vendermos nossa terra, terás de te lembrar e ensinar a teus filhos que os rios são irmãos nossos e teus, e terás de dispensar aos rios a afabilidade que darias a um irmão. Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um lote de terra é igual a outro, porque ele é um forasteiro que chega na calada da noite e tira da terra tudo o que necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de a conquistar, ele vai embora, deixa para trás os túmulos de seus antepassados, e nem se importa. Arrebata a terra das mãos de seus filhos e não se importa. Ficam esquecidos a sepultura de seu pai e o direito de seus filhos à herança. Ele trata sua mãe - a terra - e seu irmão - o céu - como coisas que podem ser compradas, saqueadas, vendidas como ovelha ou miçanga cintilante. Sua voracidade arruinará a terra, deixando para trás apenas um deserto. Não sei. Nossos modos diferem dos teus. A vista de tuas cidades causa tormento aos olhos do homem vermelho. Mas talvez isto seja assim por ser o homem vermelho um selvagem que de nada entende. Não há sequer um lugar calmo nas cidades do homem branco. Não há lugar onde se possa ouvir o desabrochar da folhagem na primavera ou o tinir das asas de um inseto. Mas talvez assim seja por ser eu um selvagem que nada compreende; o barulho parece apenas insultar os ouvidos. E que vida é aquela se um homem não pode ouvir a voz solitária do curiango ou, de noite, a conversa dos sapos em volta de um brejo? Sou um homem vermelho e nada compreendo. O índio prefere o suave sussurro do vento a sobrevoar a superfície de uma lagoa e o cheiro do próprio vento, purificado por uma chuva do meio-dia, ou rescendendo a pinheiro. O ar é precioso para o homem vermelho, porque todas as criaturas respiram em comum - os animais, as árvores, o homem. O homem branco parece não perceber o ar que respira. Como um moribundo em prolongada agonia, ele é insensível ao ar fétido. Mas se te vendermos nossa terra, terás de te lembrar que o ar é precioso para nós, que o ar reparte seu espírito com toda a vida que ele sustenta. O vento que deu ao nosso bisavô o seu primeiro sopro de vida, também recebe o seu último suspiro. E se te vendermos nossa terra, deverás mantê-la reservada, feita santuário, como um lugar em que o próprio homem branco possa ir saborear o vento, adoçado com a fragrância das flores campestres. Assim, pois, vamos considerar tua oferta para comprar nossa terra. Se

decidirmos aceitar, farei uma condição: o homem branco deve tratar os animais desta terra como se fossem seus irmãos. Sou um selvagem e desconheço que possa ser de outro jeito. Tenho visto milhares de bisões apodrecendo na pradaria, abandonados pelo homem branco que os abatia a tiros disparados do trem em movimento. Sou um selvagem e não compreendo como um fumegante cavalo de ferro possa ser mais importante do que o bisão que (nós - os índios) matamos apenas para o sustento de nossa vida. O que é o homem sem os animais? Se todos os animais acabassem, o homem morreria de uma grande solidão de espírito. Porque tudo quanto acontece aos animais, logo acontece ao homem. Tudo está relacionado entre si. Deves ensinar a teus filhos que o chão debaixo de seus pés são as cinzas de nossos antepassados; para que tenham respeito ao país, conta a teus filhos que a riqueza da terra são as vidas da parentela nossa. Ensina a teus filhos o que temos ensinado aos nossos: que a terra é nossa mãe. Tudo quanto fere a terra - fere os filhos da terra. Se os homens cospem no chão, cospem sobre eles próprios. De uma coisa sabemos. A terra não pertence, ao homem: é o homem que pertence à terra, disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra. Não foi o homem quem teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo o que ele fizer à trama, a si próprio fará. Os nossos filhos viram seus pais humilhados na derrota. Os nossos guerreiros sucumbem sob o peso da vergonha. E depois da derrota passam o tempo em ócio, envenenando seu corpo com alimentos adocicados e bebidas ardentes. Não tem grande importância onde passaremos os nossos últimos dias - eles não são muitos. Mais algumas horas, mesmos uns invernos, e nenhum dos filhos das grandes tribos que viveram nesta terra ou que têm vagueado em pequenos bandos pelos bosques, sobrarão para chorar, sobre os túmulos um povo que um dia foi tão poderoso e cheio de confiança como o nosso. Nem o homem branco, cujo Deus com ele passeia e conversa como amigo para amigo, pode ser isento do destino comum. Poderíamos ser irmãos, apesar de tudo. Vamos ver, de uma coisa sabemos que o homem branco venha, talvez, um dia, a descobrir: nosso Deus é o mesmo Deus. Talvez julgues, agora, que o podes possuir do mesmo jeito como desejas possuir nossa terra; mas não podes. Ele é Deus da humanidade inteira e é igual sua piedade para com o homem vermelho e o homem branco. Esta terra é querida por ele, e causar dano à terra é cumular de desprezo o seu criador. Os brancos também vão acabar; talvez mais cedo do que todas as outras raças. Continuas poluindo a tua cama e hás de morrer uma noite, sufocado em teus próprios desejos. Porém, ao perecerem, vocês brilharão com fulgor, abrasados, pela força de Deus que os trouxe a este país e, por algum desígnio especial, lhes deu o domínio sobre esta terra e sobre o homem vermelho. Esse destino é para nós um mistério, pois não podemos imaginar como será, quando todos os bisões forem massacrados, os cavalos bravios domados, as brenhas das florestas carregadas de odor de muita gente e a vista das velhas colinas empanada por fios que falam. Onde ficará o emaranhado da mata? Terá acabado. Onde estará a águia? Irá acabar. Restará dar adeus à andorinha e à caça; será o fim da vida e o começo da luta para sobreviver. Compreenderíamos, talvez, se conhecêssemos com que sonha o homem branco, se soubéssemos quais as esperanças que transmite a seus filhos nas longas noites de inverno, quais as visões do futuro que oferece às suas mentes para que possam formar desejos para o dia de amanhã. Somos, porém, selvagens. Os sonhos do homem branco são para nós ocultos, e por serem ocultos, temos de escolher nosso próprio caminho. Se consentirmos, será para garantir as reservas que nos prometestes. Lá, talvez, possamos viver os nossos últimos dias conforme desejamos. Depois que o último homem vermelho tiver partido e a sua lembrança não passar da sombra de uma nuvem a pairar acima das pradarias, a alma do meu povo continuará vivendo nestas floresta e praias, porque nós a amamos como ama um recém-nascido o bater do coração de sua mãe. Se te vendermos a nossa terra, ama-a como nós a amávamos. Protege-a como nós a protegíamos. "Nunca esqueças de como era esta terra quando dela tomaste posse": E com toda a tua força o teu poder e todo o teu coração - conserva-a para teus filhos e ama-a como Deus nos ama a todos. De uma coisa sabemos: o nosso Deus é o mesmo Deus, esta terra é por ele amada. Nem mesmo o homem branco pode evitar o nosso destino comum.

Fig. 2- Carta do Índio Seattle.

Depois se abriu a reflexão para toda a turma. No grande grupo surgiram pensamentos mais tímidos, mas eu fiz mediação com provocações. Pedi aos professores que relatassem o que seu grupo discutiu e lembrei as falas dos pequenos grupos, conforme ouvi no momento anterior, não permitindo que o relato se concentrasse em apenas um(a) orador(a), tendência apresentada de forma recorrente neste encontro. Conforme as falas se omitiam, estimulava-se o diálogo.

A professora de artes, já citada, se demonstrou inibida em fazer novamente seu comentário, mas depois que iniciou, fez interpretação gestual do que seria cada ação de ficar ereto, caçar, plantar, subir em árvores, escalar montanhas, entre outras atividades. Sua interpretação foi elogiada pelos colegas.

Em sequência, uma professora bidocente falou que o movimento de pinça é muito trabalhado com as crianças da alfabetização e- principalmente, com as ‘especiais’. Mas refletiu que nunca tinha pensado que isto é um diferencial entre o homem e os outros animais.

Embora ainda fosse curto o meu período de atividades na escola, tive a impressão de que o diálogo estava fluindo entre nós, pois o grupo ampliado se encontrava em situação de aprender e ensinar colaborativamente. A interação se ampliava e os participantes do curso manifestavam conceitos filosóficos e biológicos de diferenciação entre os homens e outros seres da natureza.

Pensava-se na maneira como o homem utiliza os recursos naturais, refletia-se sobre a obtenção de tecnologia como benefício à humanidade. Neste momento o que se buscava era a compreensão de meio ambiente, então a pesquisa não avançou com mais considerações.

Qualquer objetivo de teorizar perderia sentido, pois se trabalhava com diálogo em educação. No entanto, como pesquisadora e educadora, eu estava consciente de não estar praticando uma atividade neutra, porém tentava não ser diretiva, para perseguir o ideal de que o grupo se manifestasse a partir da superação de sua visão acrítica.

Portanto, nesta etapa inicial, também a conscientização não se apresentaria como condição da reflexão. Neste primeiro dia de trabalho a discussão ainda não se configurava tão presente, apenas se realizava a apresentação de ideias sobre meio ambiente.

Como não havia um programa preestabelecido nestes encontros, a aprendizagem ocorreu em um contexto de liberdade expressiva, mas com uma programação prévia de

assunto, cujas provocações serviriam para estimular o diálogo. Os temas tratados foram: homem, natureza; trabalho, natureza; ações humanas sobre o ambiente natural.

Além destes temas, alguns docentes manifestaram interesse em refletir sobre comportamento, pensamento, raciocínio e lógica, que distinguem o ser humano de outros seres vivos. No momento em que se chegou a refletir sobre as diferenças entre o homem e outros animais, o professor de informática lembrou estes elementos; a sua fala foi bem aproveitada pelos outros docentes.

Ele disse que o homem usa lógica para resolver problemas, que seu pensamento é complexo e que nenhum outro ser desenvolveu a fala como o ser humano. A participação deste docente foi tão valorizada pelo grupo que se decidiu, no próximo encontro, tê-lo como um guia de nosso diálogo sobre a linguagem.

O que ocorreu neste momento? Os participantes demonstraram que começam a confiar na interação que pode existir. No momento em que a reflexão se tornava mais profunda, nos uníamos na retomada do tema principal, o que é o meio ambiente, sempre por meio da observação sobre o melhor momento para incentivar as percepções individuais, sem desestimular a participação.

O alcance maior deveria ocorrer quando fossem provocadas as reflexões sobre a tensão entre o homem e o uso dos recursos naturais. Neste primeiro momento uma das professoras disse: “o tema meio ambiente é muito profundo. Hoje eu já sei que a dengue também é consequência de mudanças no meio ambiente”. (DOCENTE 5, 2016).

Abriu-se um intervalo e os docentes saíram para jantar no refeitório da escola. Avisei que no segundo momento estaríamos pensando na maneira de usar o jornal para trabalhar com as crianças. Fiquei aguardando o retorno deles, enquanto a diretora me fazia perguntas para redigir a ata daquele encontro.

No retorno, iniciamos novo aquecimento, em que explanamos as dificuldades de trabalhar com métodos diferentes na escola. Eles expressaram que, ao mesmo tempo em que há um interesse na mudança, há uma profunda desmotivação em superar o que eles consideram obstáculos, tanto à sua aprendizagem de educação ambiental na escola, quanto à aplicação de recursos novos: jornadas de trabalho intensas, falta de engajamento das famílias de alunos na aprendizagem escolar, casos cotidianos de violência entre alunos que oferecem

riscos à segurança de todos, necessidades e desafios que não são conhecidos fora da sala de aula.

A professora de informática disse que, “antes, vários outros cursos com colaboradores externos ou pesquisadores começaram ou terminaram com poucos frequentadores”... (DOCENTE 3, 2016). Segundo ela, “outros foram interrompidos por desinteresse dos participantes”. (DOCENTE 3, 2016).

Os integrantes do grupo de Educação Ambiental comentaram sobre uma postura coletiva que já vem sendo praticada na escola: recebem incentivo financeiro da Prefeitura para participarem desta reunião extraclasse mensal, em que a direção da escola aproveita para realizar atividades de formação; porém, não permanecem se houver a sensação de maior sobrecarga no trabalho.

Eles se encontravam em um momento no qual se descortinam os limites a partir das suas necessidades. Desta forma criaram um mecanismo de resistência à opressão do sistema trabalhista em que estão inseridos. Esta reação dos participantes, antes do encerramento do primeiro encontro, foi horizontalmente compreendida por mim. Eu comecei a solicitar uma produção individual para encerramento das atividades, quando se opuseram a realizá-la, argumentando falta de tempo.

Este comportamento coletivo abriu oportunidade de se pensar em organização cooperativa das atividades para lhes poupar o tempo e sobrecarga com mais uma rotina individual de produção do saber. Minha inexperiência com o ensino fundamental precisava ser assinalada.

Fiquei pensando, nesta primeira observação, que escolhi iniciar com o veículo de comunicação para o qual não havia sequer interesse. Nesta situação, apliquei mais um ensinamento de Paulo Freire, pois ele afirmava que ao encontrar pessoas com opiniões amplamente divergentes, a base do diálogo seria o respeito às diferenças e a congruência entre o que dizer e a forma como se vive, o que se faz. (FREIRE, 1997).

Eu precisaria despertar nos docentes uma curiosidade, um interesse, pois: “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (FREIRE, 1997, p. 35).

De forma que considerei importante, os docentes manifestaram seus problemas reais, embora não fosse este um dos objetivos do primeiro encontro. Mas a forma de educar sob uma perspectiva emancipatória, na qual se trabalha com liberdade, ocorre também mediante possibilidades de manifestação das insatisfações.

Embora ainda carecesse de melhor observação, o saber democrático apresentado até o momento tornava-se desinteressante quanto às possibilidades de trabalhar com o jornal em sala de aula. Os termos do problema novo que surgia eram: os docentes não desejam usar este veículo?; eles têm dificuldade em trazer o jornal para os alunos? Embora ainda não tivessem conhecimento deste fato, as falas demonstravam que seguem o prescrito no livro didático.

O livro didático não apresenta, para as séries iniciais, aulas que apliquem jornal. Então este material não é usado como recurso de ensino e de aprendizagem. Esta é uma realidade, no momento, difícil de ser por mim compreendida. Eu reconheço que o jornal tem papel importante no fornecimento de agenda para os temas e horários sociais. Muitas decisões da sociedade são determinadas e influenciadas pela mídia.

Então comecei, na tentativa de aprofundar no assunto, a apresentar as dificuldades de usar jornal no ensino, aproveitando para entrar naquele ambiente ainda fechado para minhas considerações. Por se tratar de uma observação participante, se poderia entender que, até o momento, os docentes pesquisados não usam jornal impresso em sala de aula porque não mudam o que está prescrito. Visivelmente, também não se interessam em aplicar este recurso com seus alunos.

O grupo de participantes é completamente pragmático e se negou a aprofundar as reflexões sobre mídias impressas. Foi possível perceber, por meio da educomunicação, que os sujeitos e as relações entre eles estava permitindo a reflexão. A compreensão desta forma de educar requer a superação das próprias resistências à mudança. Desta forma, pude perceber que deveria ser breve nas provocações, pois não gostaria de comprometer a conquista obtida nas primeiras reflexões sobre meio ambiente.

O resultado deste primeiro encontro foi a montagem de um acervo de impressões iniciais sobre o homem, o meio ambiente e suas relações. As anotações de campo surgiam das expressões que refletem a prática dos docentes. O que resultou destes primeiros diálogos? Pouco, além da percepção de que os docentes possuem uma visão conservadora e dicotômica de meio ambiente.

Há, indubitavelmente, uma associação entre mudanças na forma de educar- usando os meios de comunicação em sala de aula- e resistência a mudanças. Esta predominância de pensamento, entre os docentes, gerou dificuldades na compreensão das técnicas e da linguagem que se explicaram neste primeiro encontro.

Pedi-se que, como produto resultante do primeiro encontro, fosse redigida uma carta de leitor, simulando uma condição em que os professores fossem mandá-la para inserção em um jornal de grande circulação. O trabalho teria conteúdo que seria determinado a partir das percepções realizadas individualmente.

Os docentes poderiam redigir sobre o que é ser natural; poderiam escrever se é difícil praticar educação ambiental nas escolas; poderiam revelar qual é a relação do homem com a natureza. Esta produção serviria para a coleta de dados e para a tomada de decisões que iriam reorganizar o processo educativo aplicado nesta pesquisa.

No encontro seguinte tornou-se necessário problematizar situações de maior relevância para a vida sociocultural e laboral dos participantes na oficina.

4.2 SEGUNDO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO

O segundo encontro teve como objetivo observar a percepção dos docentes sobre a relação entre a sociedade e o meio natural. No primeiro encontro trabalhamos a percepção que tinham de meio ambiente e conversamos sobre a relação do homem neste ambiente, do qual faz parte.

A educação é uma relação entre pessoas, pois é:

o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não podendo reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1985, p.93).

. Resultado de um conturbado momento para a categoria profissional, a escola se encontrava, neste dia, em indicativo de greve. No dia anterior houve paralisação das atividades e um dia depois de nosso encontro haveria assembleia para votar se entrariam ou não em greve. Comentei esta situação com os participantes e em geral eles demonstraram indiferença, mas alguns diziam que esperavam dias difíceis pela frente.

Iniciei as atividades com uma dinâmica de aquecimento e aproveitei para integrar novos membros ao grupo. Havia rotatividade entre os professores que estavam participando das oficinas. A Diretora da escola entrou com duas docentes e indicou a inserção das mesmas em nossas atividades.

É preciso explicar que esta rotatividade não comprometeu a pesquisa, mas poderia dificultar a percepção da evolução de pensamentos e reflexões. Como observadora atenta e interessada, em busca de significados importantes para o estudo, incluí as comunicações de novos participantes e, na oportunidade, questionei novamente a concepção de meio ambiente que possuíam.

Pensei, por este motivo, que a forma de interação no grupo permitia a rotatividade de docentes sem prejudicar o método. Consequentemente, não iria focar as considerações quanto à mudança na concepção de meio ambiente em participantes específicos. O objetivo desta pesquisa foi explorar os aspectos em conjunto, pois se visava encontrar explicações de um contexto mais amplo.

Na primeira atividade deste dia iniciamos a conversa sobre paisagens. Os docentes caracterizaram a natureza como o local em que se encontravam os recursos naturais. Desde a primeira fala pronunciaram, repetidamente, descrições sobre ambientes preservados.

Muitos docentes lembravam a paisagem da Universidade Federal de Juiz de Fora como um local de referência para conviverem com a natureza.

Em menor proporção foram citadas paisagens urbanas: duas professoras apreciariam a natureza de dentro de uma biblioteca e outra a sentiria por meio da dança.

Houve bastante polissemia na noção de paisagem. Em um primeiro momento, o que se viu, foi um esforço para descrever as paisagens naturais como ambientes agradáveis, de lazer.

Os docentes, reunidos em semicírculo, expressaram livremente seu entendimento sobre paisagem.

Foi importante considerar que uma docente, que participa pela primeira vez do encontro, considerava a dimensão social de uma paisagem urbana, provocando todos os docentes a “pensarem em um hotel, no salão de convenções, como ambiente de interação e, portanto, como um espaço para onde eu levaria vocês amanhã”. (DOCENTE 18, 2016).

Esta docente, em sua apresentação inicial, disse que quase não conhece os outros professores, pois é do “quadro que trabalha à noite”. (DOCENTE 18, 2016). Olhou em minha direção e disse que estava se “recordando de mim, mas não sabia de onde”. (DOCENTE 18, 2016).

Nosso diálogo nos permitiu recordar que eu a conheço de outra escola, em época na qual exercia o cargo de diretora. Recordei que nos encontramos uma vez, em atividade do projeto de extensão do grupo de estudos que frequento na UFJF.

Ela encerrou a apresentação dizendo que, atualmente, exerce o cargo de coordenadora nesta escola e que “poderia ficar pouco tempo conosco”, (DOCENTE 18, 2016) já que precisaria “participar de reunião que se iniciaria em meia hora”. (DOCENTE 18, 2016).

Esta professora foi a última a se expressar no diálogo sobre paisagem e me deixou a impressão de estar conosco para lembrar a importância da participação de todos na assembleia da categoria. Ela fez um discurso político e, portanto, ideológico, sobre a perda de direitos trabalhistas já sinalizados pela Prefeitura de Juiz de Fora.

Percebi, na situação relatada, desconforto de muitos e, por isto, pedi que se manifestassem. Eles resolveram, então, com apenas duas falas sucintas, dizer que havia quem concordasse, mas havia muitos que discordavam daquela opinião.

Solicitei, portanto, que sinalizassem se iriam participar do evento no dia seguinte. A minoria levantou a mão confirmando. Vi importância em conhecer este posicionamento do grupo porque a manifestação de desinteresse pelo movimento docente revelaria ampla desmotivação.

Pude perceber que muitos ali não eram docentes efetivos e por isto não manifestaram a possibilidade de participar da assembleia, pois os benefícios ou perdas refletiriam na carreira dos professores concursados.

Em sequência, conversamos sobre os atributos que estruturam a natureza. O grupo entendia como atributos da paisagem: recursos hídricos, energia solar, ar puro, solo terrestre, recursos agrícolas.

Os educadores demonstraram satisfação em falar sobre a grama verde do ambiente, a beleza do mar e o prazer na praia, a tranquilidade das águas de um lago, o bem-estar de fazer

piquenique em um parque ou no gramado da UFJF. Duas docentes lembraram o prazer que é trafegar de bicicleta na área verde da universidade.

Eu os provoquei, perguntando se achavam que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e se o relacionamento do homem com as paisagens se daria pelo trabalho. Chegamos a uma conclusão de que os recursos naturais são associados a lazer, pois foi assim que enxergaram. Já os recursos técnicos e a tecnologia foram associados a trabalho. Três docentes entendiam a paisagem a partir de sua perspectiva profissional.

Uma é professora de dança e duas são professoras regentes aposentadas que ensinam conteúdos de português e matemática- atualmente trabalham na escola por meio de contrato.

A água (do mar, da lagoa) e o solo fértil (gramado, relva bem verde) foram os atributos da paisagem mais lembrados. Os recursos técnicos do trabalho mais lembrados foram: livros; poemas; e espelho em sala de dança.

Uma professora disse que, na paisagem da zona rural, via prazer em passear na “carroça de burros em Bias Fortes”. (DOCENTE 2, 2016).

Admitindo-se que a noção de paisagem determina o respeito ao meio ambiente e o reconhecimento dos problemas ambientais, o diálogo deste segundo encontro serviu de base geral para a reflexão da relação sociedade-natureza.

A interpretação que eu pude fazer dos resultados parciais desta oficina foi: o pensamento geral sobre a interação da sociedade com a natureza é baseado em elementos físicos e biológicos.

O grupo ainda não identifica os elementos antrópicos no conjunto inseparável entre homem e ambiente.

As falas dos participantes demonstraram que apresentavam visão utilitarista dos elementos naturais e se baseavam na superioridade do homem para relacionarem os elementos da paisagem.

Ainda definiam os elementos da paisagem como atributos que existem para satisfazer as necessidades humanas.

Ao citarem a paisagem da UFJF, os professores desconsideravam as estruturas prediais e o movimento das pessoas. O trânsito ali é tumultuado em muitos horários e nos períodos mais críticos gera congestionamento e retenção de passagem por até 30 minutos.

Não se remeteram a estes problemas, mas pretendo provocar esta reflexão no próximo encontro, pois esta vivência é real em suas vidas. O trânsito difícil atrapalha a entrada e saída de frequentadores da escola e da própria universidade.

Nada disto foi relatado e, como resultado desta omissão, na próxima oficina, pretendo aprofundar as reflexões sobre paisagens, ampliando os conhecimentos ainda incipientes sobre este conteúdo. A superação desta dificuldade -ou a revelação desta realidade- pode ser entendida da seguinte maneira:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela 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. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra.(FREIRE, 1985, p. 91).

Por este motivo, na próxima atividade irei reforçar a diferença entre diversas paisagens e refletiremos sobre os atributos antrópicos das paisagens. Além de favorecer o diálogo, a intenção desta ação será ajudar a caracterizar os limites e perspectivas do uso da educomunicação na forma de educar para o meio ambiente.

A perspectiva do momento sinaliza para dificuldades no aproveitamento do tempo, pois se consome parcela considerável da programação em diálogos que se alongam e eu fico com a impressão de que não devo interromper suas reflexões. Outra observação que faço é a de que os pensamentos mudam, mas não permitem apreensão de conhecimentos críticos sobre a realidade ambiental.

Os vocábulos trabalhados têm sido compreendidos de uma forma isolada, desde as provocações do primeiro encontro. Falam com segurança em relação à importância da educação para o meio ambiente.

Atendem de forma positiva à expectativa de reconhecerem a si mesmos no meio ambiente, mas apenas de forma conceitual.

Na prática continuam se apropriando dos recursos naturais como dádiva divina ou suporte às necessidades humanas.

Uma das observações que tenho é a de que citam com muita frequência a necessidade de preservar a natureza e a culpabilidade que sentem pela possibilidade do esgotamento de recursos. Neste momento a sua visão é limitada à responsabilidade individual na solução de problemas globais.

Minhas observações levaram à impressão de que, muito mais que questões ambientais, os docentes queriam compreender formas adequadas de usar a comunicação em suas aulas.

Desde o primeiro encontro insistem para eu explicar a hora certa de trabalhar os estímulos visuais, auditivos ou audiovisuais em sala de aula.

Neste encontro eu trouxe exemplos do uso de notícias em duas formas de linguagem: a impressa e a auditiva. Eu entreguei, com a finalidade de demonstrar as propriedades da linguagem, dois textos para serem lidos em voz alta para os participantes, conforme abaixo:



PREFEITURA DE JUIZ DE FORA
DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA
 ATOS DO GOVERNO DO PODER EXECUTIVO

Publicado em: 18/03/2016 as 00:01

RAZÕES DE VETO - Muito embora reconheça os elevados propósitos dessa Casa Legislativa, vejo-me compelido a vetar, **integralmente**, nos termos do art. 39, § 1º, da Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora, o Projeto de Lei nº 127/2015, de autoria da nobre Vereador José Emanuel, o qual possui a seguinte ementa: “*Assegura ao cônjuge/companheiro(a) do consumidor público de água e esgoto (CESAMA) o direito de solicitar a inclusão de seu nome na fatura mensal de consumo*”. O Projeto de Lei nº 127/2015 não pode ser mantido, em virtude de sua inconstitucionalidade, por malferir a Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora, que ao tratar da iniciativa privativa do Prefeito, delegou a iniciativa para intervir na gestão dos serviços públicos, na relação de trabalho com servidores públicos ou na criação de despesas à conta do orçamento municipal, exclusivamente ao Poder Executivo. Conforme se infere dos pareceres jurídicos exarados a respeito da presente proposição, devidamente aprovados pelo Procurador Geral do Município, somente o Poder Executivo pode legislar sobre a forma e os dados das contas enviadas aos consumidores pelos prestadores de serviços públicos municipais, eis que envolve a criação de despesas não previstas. Destarte, a forma e o meio através do qual este dever será cumprido é matéria inserida no âmbito do juízo de conveniência e oportunidade do chefe do Poder Executivo Municipal, na medida em que envolve a forma de um documento enviado pela administração pública indireta. Ante todo o exposto, impõe-se o presente **veto jurídico integral**, o qual solicito à Egrégia Câmara que, em reexame da matéria, seja mantido. Prefeitura de Juiz de Fora, 17 de março de 2016. a) BRUNO SIQUEIRA - Prefeito de Juiz de Fora.

PROPOSIÇÃO VETADA - PROJETO DE LEI - **Assegura ao cônjuge/companheiro(a) do consumidor da prestadora de serviço público de água e esgoto (CESAMA), o direito de solicitar a inclusão de seu nome na fatura mensal de consumo** - Projeto n. 127/2015, de autoria do Vereador José Emanuel. A Câmara Municipal de Juiz de Fora aprova: **Art. 1º** Fica assegurado ao cônjuge do cliente da prestadora de serviço público de água e esgoto do Município de Juiz de Fora, CESAMA, a inclusão de seu nome como adicional na fatura mensal de consumo, a fim de atestar residência e outros fins. **Parágrafo único.** O direito neste artigo será estendido àqueles que vivem em união estável. **Art. 2º** O direito de que se trata esta Lei aplica-se aos cônjuges de consumidores do serviço de água e esgoto sanitário do Município de Juiz de Fora. **Art. 3º** Deverá o cliente da prestadora de serviço público de água e esgoto do Município de Juiz de Fora, CESAMA, autorizar a devida inclusão. **Art. 4º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Fig. 3- Projeto de Lei.



25/04/2016

Nome do cônjuge pode ser incluído na cobrança da Cesama

Veto ao projeto de lei do vereador José Emanuel (PSC) que permite a inclusão do nome do cônjuge do cliente na fatura mensal da Cesama foi derrubado nesta segunda-feira (25). A iniciativa vai facilitar a comprovação de residência na abertura de contas bancárias, crédito em estabelecimentos comerciais, concursos públicos e na comprovação de domicílio para alistamento eleitoral. O direito é extensivo aos que vivem em união estável.

"O projeto evitará constrangimento, principalmente para donas de casa, casadas ou que vivem em união estável, na procura de serviços," reafirmou José Emanuel.

Fig.4- Publicação no site do vereador.

SOCIODRAMA – Roteiro em rádio para noticiário**ACONTECEU EM JUIZ DE FORA****Caso de hoje: A conta da Cesama**

- 1 téc. VINHENTA DE ABERTURA DO SOCIODRAMA ACONTECEU EM JUIZ DE FORA
- 2 LURDINHA : OH Nelson!!Nelson, viu isso? Olha aqui Nelson. Coisa boa e esse prefeito não quer deixar passar
- 3 NELSON: O quê cê tá falando mulher... que papel é esse?
- 4 LURD: Tá aqui no jornal, viu? Agora vai vir na conta da Cesama, o nome do cônjuge do titular da conta.
- 5 NELS : Como assim, explica isso Lurdinha
- 6 LURD. Os vereadores querem que em cada conta de água esteja escrito aqui o nome do homem e da mulher que vive com ele.
- 7 NELS: Cumé? Que coisa mais besta...então vc pega uma conta de água e tem lá o nome do titular da conta e da mulher dele?
- 8 LURD : Isso mesmo, veja aqui. O projeto de lei vetado pelo prefeito permite a inclusão do nome do cônjuge titular da conta na fatura mensal da Cesama. T á escrito aqui home deixa eu ler: “ a proposta tem por objetivo facilitar a comprovação de residência dos cônjuges em situações como a abertura de conta bancária; requisição de créditos em estabelecimentos comerciais e financeiros; e deixa eu inscrição em concurso públicos e atualização e validação....
- 9 NELS(bruscamente, tomando o papel das mãos da mulher) Me dá isso aqui, deixa eu ver..
- 10 LURD: MAS eu táva lendo ...
- 11 NELS : Coisa mais besta . Esses vereadores querem aprovar isso?
- 12 LUR :O prefeito vetou mas os vereadores derrubaram o veto
- 13 NELS: De quem foi a ideia dessa coisa?

Fig.4A- Roteiro de dramatização em rádio. Autoria de Cristina Brandão.

- 14 LURD O vereador José Emmanuel. Ele acha que o projeto vai evitar o constrangimento , principalmente para as donas de casa, casadas ou que vivem em união estável, na procura de serviços..
- 15 NELS: Coisa nenhuma Lurdinha...Não é o seu caso.
- 16 LURD: Mas não sei porque vc não gostou? A nossa conta de água vai vir assim: Nelson Veiga da Silveira casado com Lurdes Mattos da Silveira, sua mulher.
- 17 NELS: Deixa de bobagens Lurdinha.. Quem vive em união estável vai estar então garantido. Você que pensa.. Tá escrito ali – fulano vive com sicrana. Ha..ha há
- 18 LURD Isso mesmo Nelson. Caberá ao poder Legislativo a promulgação da futura lei..
- 19 NELS Duvido..Duvideodo.,
- 20 O prefeito vai vetar essa baboseira de novo
- 21 LURD Vai não home
- 22 NELS: Agora vai tá todo mundo vigiado , até dentro de casa..
- 23 LURD Vai facilitar as coisas...
- 24 NELS: Vai nada, vai e complicar e muito!!!
- 25 TÉC. CORTINA MUSICAL
- 26 NELSON.. Oi meu bem.... que horas são?
- 27 FÁTIMA: Quase nove .. por quê?
- 28 NELSON : Credo.. tá muito tarde..
- 29 FÁTIMA: Tá nada...Hoje é feriado.. Tô feliz aqui com vc.. nesse apartamento...nessa cama gostosa...Hum...meu amor. Isso é que é vida boa..
- 30 NELS: Vem cá Fátima, me dá um beijo..
- 31 FATI: Até dois.....
- 32 TÉC. SOM DE CAMPAINHA
- 33 NELSON: Quem será a essa hora? ..Cruz credo! Gente chata..Vai ver é a vizinha pedindo açúcar pro café.
- 34 FATI: Deixa que eu vou lá...pego a açúcar e despacho a mulher..
- 35 NELS: Então vai lá meu amor...ash que sono bom... ufa!
(espreguiçando)
- 36 TÉC. Barulho de porta abrindo
- 37 FÁTI . Oi...é vc? O quê que vc quer garoto...A essa hora..

Fig.4B - Roteiro de dramatização em rádio. Autoria de Cristina Brandão.

- 38 GAROTO. Perdoa moça mas é que o cara que trouxe isso aqui, ia deixar lá na caixa postal...mas a conta caiu e eu vim entregar ela...É do seu Nelson
- 39 FATI . Me dá isso aqui..Brigada. Tchau (batendo a porta) Oi Nelson, é só uma conta sua ..(gritando de longe) Nelson,o garoto pegou a sua conta de água...tava caída na porta..Deixa eu ver...é sua mesmo. Tá escrito aqui..Nelson Veiga da Silveira e... o quê é isso ? Cônjuge LURDES Mattos da Silveira.. Lurdes... quem é Lurdes... Tá aqui..
- 40 NELS: Me dá essa conta .. Deixa de ser enxerida. (furioso, tomando o papel da mulher)
- 41 FATI Então... é isso... sua mulher né seu cretino.
- 42 NELS Qual é Fátima... Foi um erro... deve ser conta da vizinha
- 43 FATI . Que nada ...eu estou lendo aqui. Cônjuge Lurdes Mattos...então vc é casado seu pilantra.
- 44 NELS: Pois é Fatinha querida... volte aqui pro meu lado...vamo continuar o que a gente começou ontem....
- 45 FATI- Sai pra lá seu nojento. Tô vendo a hora que sua mulher abre aquela porta, me vê aqui na casa dela, na cama dela... vai ser murro pra todo lado...
- 46 N ELS: Vai não... Ela foi passar o final de semana na terra dela... em Varginha
- 47 FATI- Mas vc escondeu que era casado hem? E eu que pensei que a gente podia engrenar uma relação...Mulher burra..que eu sou! Homem assim, de cabelo meio branco...tava na cara que era casado... Mas podia ser separado .. eu até pensei nisso. Que nada. Eu me enganei.. Todo posudo, carro me esperando na porta...Tá aí..casadinho da Silva
- 48 NELS: Deixa disso Fatinha...fique calma. Eu tenho muito amor pra dar... pra todas!!! Sou muito homem!
- 49 FATI O Quê? Que nada! Não quero dividir homem com ninguém e nem ficar com o restinho, num fim de semana! Tá besta! Pego pela conta da Cesama... qua qua quá! Tô vazando!!!
- 50 TÉC. Música final

Fig.4C- Roteiro de dramatização em rádio. Autoria de Cristina Brandão.

Provoquei primeiro a percepção da diferença entre o discurso lido e o discurso falado. Em seguida eu apresentei o roteiro da dramatização. Conversamos sobre os diferentes graus de dificuldade existentes na interpretação das mensagens oriundas de meios de comunicação impressos ou auditivos.

A professora de Língua Portuguesa (DOCENTE 9, 2016) explicou que percebia dificuldades no vocabulário do texto escrito, e também na extensão da mensagem, que considerava longa e cansativa. Ela leu o texto dos Atos do Governo (Fig. 3). A professora bidocente (DOCENTE 1, 2016) que leu o texto do site (Fig. 4) disse que o achou fácil e direto, bem compreensível.

Aproveitamos esta oportunidade para conversarmos sobre as diferentes linguagens dos veículos, comparando a escrita com a fala nos nossos textos de hoje; também pensamos sobre as diferenças nos graus de atenção que o ser humano dedica à compreensão de cada uma delas.

Provoquei então a percepção de diferenças entre o discurso lido e o discurso falado. Conversamos sobre os diferentes graus de dificuldade existentes na interpretação de mensagens oriundas dos meios de comunicação impressos ou auditivos.

Em seguida eu apresentei a dramatização desta notícia (Fig. 4A a 4C), produzida para ser veiculada em uma emissora de rádio. As professoras quiseram saber: 1) se eu poderia desenvolver um trabalho daquele na escola; 2) em que momento do turno escolar é melhor trabalhar com recursos de comunicação- no recreio; na entrada dos alunos; na saída das aulas? 3) como manter o interesse ou atenção dos alunos que são constantemente ativos?

Estou trabalhando intencionalmente com o diálogo nos processos de ensinar e aprender. Mas as minhas enunciações não tem sido fielmente compreendidas. Na primeira oficina não conseguimos associar a ligação direta entre a Carta do Índio *Seattle*²⁸ e a relação do homem com o ambiente.

Neste segundo encontro, enquanto eu pretendia que refletíssemos se o homem tem respeitado o meio ambiente para depois pensarmos quais são os problemas ambientais, as reflexões ficaram focadas no ensino de educação ambiental na escola.

²⁸ Carta reproduzida na página 146, Fig. 2.

Sinto que estamos avançando pouco nos assuntos abordados. Nossos encontros duram de 3 a 4 horas, mas geralmente conseguimos problematizar apenas uma questão entre as três que geralmente proponho.

Minha expectativa seria a de já perceberem, neste encontro, a tensão que existe entre o homem e a sociedade. Ou que, no mínimo, falassem sobre a relação do trabalho com a natureza de forma a enxergarem que no passado, no presente e no futuro a natureza está sendo esgotada pelo sistema capitalista.

Fiquei frustrada porque os educadores não pareciam ter qualquer preocupação em aprofundar a discussão. Também me preocupei com a provável greve, porque, embora eu continuasse acompanhando outras atividades para ampliar a minha observação, a interrupção de todas as rotinas escolares iria prejudicar minha pesquisa.

Talvez o tempo fosse me mostrar qual era a necessidade do grupo. No momento já formularam perguntas sobre a comunicação, mas sobre educação ambiental ainda não apresentaram qualquer inquietação.

Não conseguia ainda entender que reflexões poderia suscitar, na perspectiva de superar algo da realidade que os incomoda. Alguma situação os oprime, mas eu não conseguia ainda saber. Caberia a mim, como coordenadora das rodas de conversa, buscar em uma dinâmica provocadora, dar a cada docente as “condições de reflexivamente descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. (FREIRE, 1985, p.3).

Solicitei então que escrevessem para mim a carta que eu havia pedido antes, mas não trouxeram. Expliquei que era importante para a minha pesquisa conhecer o pensamento deles. Reforcei que não citaria o nome de ninguém, apenas o trabalho que exercem. Então eles se interessaram pela escrita.

Quem sabe na dimensão individual o diálogo fluísse melhor, mais espontâneo? A desmotivação deles foi perceptível porque muitos docentes cochilaram durante as atividades. Uma das professoras explicou que estava cochilando porque vinha ficando no hospital como acompanhante de paciente da família, o sogro, fazendo pernoite.

Enquanto escreviam, iniciei um diálogo particular. A professora de dança passava todo o tempo sentada e parecia também desinteressada pelas conversas. Mas ela explicou que estava se recuperando de dengue. Aproveitou para dizer que um dos pais de seus alunos

elogiou a postura dela, de estar ali naquele dia, sem desenvolver a prática normal da dança, só mesmo para fazer companhia às crianças.

Ela complementou sua fala dizendo que, para ela, este reconhecimento trazia força e vivacidade. Ela disse que esta motivação dada pelos pais e alunos faz parte da própria dinâmica que empreende nas aulas. Falou que seu papel é de trazer motivação, autoestima para estas crianças. Que muitas delas chegam às aulas de dança sem a mínima noção de higiene, de cuidado com o corpo.

Fiquei muito emocionada ao ouvir dela que o espelho da sala de dança sempre serviu para mostrar a autoimagem aos alunos, para além da técnica de dança. Ela lembra que, quando começou na escola, há treze anos, havia um outro tipo de demanda para as aulas. Com o passar do tempo, o perfil de aluno que chegava era cada vez mais carente e muitos nesta condição precária de não terem uma identidade positiva de si mesmos.

Recordou de um grupo muito difícil, porque no momento das aulas, se arrastava mas não levantava o corpo diante do espelho. Estes traziam uma cultura subjetiva de drogas, sexo, violência. Ela disse que em seu projeto sempre procurou descobrir o elemento de motivação, a favor de quê ou contra o quê eles seriam. Ouvindo o que dizem, fazendo o que fazem, espelhando suas ações, ela chega até a eles. Acabei descobrindo nela alguém que pratica educação nesta escola, sem nenhum conhecimento de que está fazendo isto!

O diálogo com ela me fez refletir sobre motivação e eu comecei a pensar: para estas oficinas funcionarem eu vou precisar conhecer melhor um pouco de cada história, para entender também a dimensão individual que faz parte do diálogo e da partilha de experiências.

Este relato que eles possuem -e que é tão particular- pode ser até curioso, quando visto de longe, por cima, como eu estou fazendo. Esta dimensão da vida ajuda a compor o espaço físico que eles podem ou não reconhecer. O espaço que eles enxergam tem relação com a sua própria história de vida. O espaço que eles contam hoje é o que está presente nos currículos e no material didático da escola.

Claro! O tempo todo eles falam sobre isto... Como saem da escola para a comunidade levando crianças para vivenciarem a natureza como espaço de lazer. São atividades que as crianças, inclusive, adoram... Porque saem do espaço fechado, do isolamento que a escola representa em suas vidas de estudantes. Tem relação com a atividade que fizeram alertando a comunidade para a dengue. Saíram da escola... Respiraram liberdade...

Mas o espaço vivido por eles, tanto educandos quanto educadores, é outro. Mas será que reconheceram, ao saírem, as dificuldades de vida que o entorno da escola possui? O lugar de moradia deles, alunos, é belo como a natureza almejada hoje por estes docentes? A comunidade tem, em seu lugar de moradia, que lutar por ruas asfaltadas, luz, água, tratamento de esgoto, transporte, posto médico, segurança?

Até onde pude acompanhar, o que a instituição escolar faz- não intencionalmente- é reforçar os valores do comércio, da universidade, dos motoristas em seus carros, das casas mais requintadas que cercam a escola.

Ao provocar o assunto neste diálogo particular com a professora, a mesma disse que a escola solicitou uma apresentação de dança na comunidade no entorno da escola e que a experiência foi limitada. Não havia ambiência para a chegada do grupo, pois o desafio de chegar sem orientação do que é cada representação ali roteirizada pela dança, acabou criando dificuldades. Também a ‘poluição visual do ambiente e a falta de nível de conhecimento cultural’ foram citados como impedimento para interpretar aquela sequência e repercutiram negativamente nesta experiência.

Acreditava que, se eu abrisse espaço para as diversidades de histórias deles, estaria me aproximando mais e melhor da possibilidade de diálogo em grupo. Por meio de narrativas, estaria provocando que falassem de seus itinerários anteriores, subjetivos, que fizessem autobiografias com memórias da escola, da infância, das condutas de seus mestres, das relações que tiveram com o conhecimento, da sua relação com a natureza na infância, o que achavam que mudou para as crianças de hoje.

Com este procedimento, eu estaria gerando uma compreensão das realidades onde fosse ocorrer a mudança de concepção: “é que todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições. Os condicionamentos externos, ainda que necessários, só são eficientes se coincidem com aquelas potencialidades”. (FREIRE, 1985, p. 157).

Por estes instrumentos acredito que eu poderia chegar à indagação que o tema merece, para começar a pensar no seu processo de conformação, na representação de escola e de infância que possuem. Reflito assim porque acho que estas memórias influenciam nas suas concepções dos espaços de viver: “a educação problematizadora, se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que* se acham”. (FREIRE, 1985, p. 82).

4.3 TERCEIRO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO

As considerações e reflexões obtidas até agora vem sendo desdobramentos das observações de expressões verbais e comportamentos dos docentes. Nas oficinas de formação, o mais importante é que eu tenho aprendido muito sobre os problemas que existem no exercício da profissão, pois a minha atuação no ensino superior tem um contexto de dificuldades completamente diferente das encontradas na escola.

Por meio desta pesquisa eu tenho convivido com as questões da diversidade que tem sido tema de debates e divergências na docência em universidades. Hoje há insegurança e dificuldade para enfrentar as questões de gênero, a diversidade étnica, os desafios éticos e a multiplicidade de valores culturais.

Nesta escola, o que eu tenho feito com os professores é pensar permanentemente na prática, enquanto faço reflexão durante as atividades. Ao escutar com uma audição atenta eu tenho percebido desafios que geram nos professores instabilidade para o seu enfrentamento.

A experiência vivida não me permite focar o diálogo somente nos temas centrais previstos para gerar provocações, pois a necessidade institucional de resolver situações de gestão escolar tem aparecido frequentemente. No entanto, estas situações agregam valor de diagnóstico que contribui para a percepção do contexto educacional em que os professores estão inseridos.

No início deste encontro uma das gestoras encaminha discussão sobre reformulação do projeto político-pedagógico da escola. Alguns professores começam a ficar irritados e eu pergunto se ela considera que eu deveria me retirar, para que possam se manifestar mais à vontade. Ela me responde que não vai se prolongar, mas apenas gostaria de informar que as aulas de Artes devem ser reduzidas.

Há um professor de Artes na oficina, inclusive participando pela primeira vez. Ele não permite que o assunto se encerre, pedindo explicações sobre o motivo das mudanças. A gestora explica que uma servidora pública da Secretaria Municipal de Educação, técnica em assuntos educacionais e especialista em currículo, apontou erros na distribuição das disciplinas. Também informou mudança nos tempos de aula e na integralização da matriz.

Ela reforça que estão em fase de mudanças na proposta pedagógica e deixa claro que “não será possível manter a desproporcionalidade hoje existente do primeiro ao sexto ano”.

(DOCENTE 10, 2016). A proporção atual é de 4 aulas de Artes para 3 que se dividem entre ciências e geografia.

Vários professores argumentam que alfabetizar é mais importante, pois há alunos que “passam para o sexto ano sem saberem interpretar e ler os textos”. (DOCENTE 16). Estas intervenções têm relevância nesta pesquisa, pois, além de eu ter a percepção de que o espaço vivido não está presente nos currículos e nem no material didático, percebo que decidem alterar o projeto não por autonomia ou decisão coletiva. A gestora solicita a todos que “olhem na internet outros projetos, de outras escolas, para se embasarem para uma próxima reunião que acontecerá de acordo com o calendário, se não houver greve”. (DOCENTE 10, 2016).

Em busca da dialogicidade, era preciso encontrar as representações de sentido nas falas dos docentes, pois:

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 1997, p.92).

Fica evidente o peso que tem a prescrição e o rigor do controle institucional sobre a escola e seus colaboradores. Sinto que este é o momento de reforçar a possibilidade de aperfeiçoamento individual deles, para além da melhoria de seus conhecimentos sobre questões ambientais.

Vamos hoje conversar qual seria o meio ambiente ideal na relação da sociedade com o ambiente, mediante políticas públicas e leis. Esta opção de formação oportuniza aos educadores se constituírem como sujeitos da própria história em relação aos desafios da educação e da educação ambiental, considerando-se que:

a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1997, p.34).

Nos encontros anteriores ficou claro que têm muito mais interesse em conversar sobre a própria prática do que em ler, teorizar ou desenvolver atividades de pesquisa. As oficinas têm se tornado verdadeiras manifestações de sua prática, pois há sinceridade e transparências nas conversas que temos realizado cooperativamente e este é um sinal de que estão ampliando o coeficiente comunicacional.

Uma vez que, no primeiro dia, 34 docentes manifestaram interesse pelo tema das oficinas e que a frequência tem se mantido com mais de 20 participantes, percebo que a educação ambiental e a comunicação aplicada ao ensino deveriam estar presentes não somente nestes encontros, mas no próprio exercício docente praticado nesta escola.

Toda esta situação me fez refletir que, neste encontro de hoje com eles, devo tentar favorecer a tomada de consciência dos docentes em relação ao seu valor como pessoas, realçando neles sua própria dignidade. Minha intenção é de que, com este trabalho, possamos estabelecer relações diretas de análise da teoria com a prática, levando cada um deles a exercitar seu processo de transformação, por meio de minibiografias.

Na maioria das vezes em que percebi discussões com a gestão na escola, senti que há desconhecimento de oportunidades e recursos para a descoberta de soluções aos problemas enfrentados. Grande parte dos professores desconhece seus direitos ou a legislação. A maioria ignora as políticas públicas destinadas à educação.

Gostaria de ajudar a diminuir o sentimento de inferioridade percebido em muitos que não opinam, não se revelam e não contradizem a convicção de outros colegas. Como sei que se sentem assim? Vejo que, depois, quando se reúnem em duplas, se manifestam insatisfeitos a apenas um dos colegas com quem se afinizam.

Sempre tenho apresentado as provocações e esperado que o grupo formule seu problema. Mas hoje, como estou vivenciando esta situação, que não é pontual mas contextual, resolvo provocar reflexões sobre as leis e sua repercussão nos comportamentos individuais, além de trabalhar o objetivo principal da oficina de formação.

Talvez assim, junto a seus pares, possam minimizar também muitos problemas que os acometem em suas práticas profissionais. Uma das características que tenho percebido é a reclamação recorrente da dupla jornada de trabalho, realizada em mais de uma escola. Hoje mesmo o professor de Artes verbaliza seu cansaço e informa que está fora de casa desde antes

de 6 horas da manhã. Diz que já trabalhou em duas escolas, desde 7 horas. Ele se manifesta: “saí de uma outra escola e chego aqui cansado, pois vou ficar mais de 12 horas por conta de trabalho. Esta oficina vai se alongar muito?”. (DOCENTE 17, 2016).

Estou aprendendo a importância da formação em serviço, porque sei que, embora não sendo uma solução para os problemas da escola, na prática destes docentes, esta oficina constitui uma atividade fundamental para gerar reflexões, encontros de socialização e oportunidades de expressão. Quanto mais eu atuo nestes encontros, mais eu sinto que a atividade deva ser continuada, até que se posicionem de forma mais crítica sobre os desafios postos à promoção de educação ambiental.

As propostas de reflexão sobre o uso dos recursos de comunicação na prática estão favorecendo a sua percepção de que, por meio da aplicação correta da linguagem dos meios, podem decidir como querem desenvolver o seu trabalho pedagógico. Esta também é uma maneira de tentar a aproximação com o tema gerador. Não tenho a pretensão e- mais do que isto, me observo- para não pensar que, sozinhos, os professores possam resolver os problemas da escola. Muito menos posso acreditar que esta escola vá resolver os problemas sociais existentes em seu entorno.

Minha intenção é a de que, refazendo o percurso de suas histórias pessoais, os professores encontrem respostas sobre sua importância na sociedade. Conseguir que cada um deles faça este exercício ajuda na reflexão sobre suas práticas e pode despertar neles a visão de que cada sujeito é construtor de sua própria história, de seu próprio conhecimento.

As mensagens que passo têm sido problematizadas, mas o grupo ainda não formulou seu tema gerador. Já existe um sentimento de valorização da prática coletiva na realização de trabalhos temáticos na escola. Esta é uma situação já existente nos eventos promovidos. Quanto à sua percepção como sujeitos da história, seres humanos integrais, preciso prospectar, ainda hoje: qual necessidade que o grupo sente? Qual é a inquietação deste grupo?

Hoje vou tentar despertar neles uma possibilidade de enxergarem como estão naturalizando a sua realidade ambiental, fazê-los perceberem como ela está subsumida ao seu trabalho. Sempre têm demonstrado falta de tempo para se comprometerem com novas aprendizagens, com outras atividades. Dizem que já rejeitaram outros cursos, que “apareceu muita coisa chata” como proposta de formação nos últimos anos. (DOCENTE 5, 2016).

Mexer com o passado destes docentes deve possibilitar abriremos espaços à diversidade e à sua percepção como sujeitos, em um coletivo de histórias e memórias que poderá espelhar a formação social, política e cultural deste grupo. Neste encontro eu tenho a participação de 24 professores que podem contribuir para a transformação da realidade deste espaço escolar.

O objetivo desta oficina é ampliar os conceitos de educação ambiental e a percepção dos problemas ambientais na escola e em seu entorno. Início as reflexões solicitando que os docentes desenhem árvores, nas quais, mediante provocação coordenada e paulatina, marcam seus traços biográficos. Eles desenham livremente as imagens. Depois recebem orientação das memórias que devem considerar e escrevê-las na raiz, no tronco e na copa das árvores. Em um terceiro momento recebem um texto para se identificarem com o perfil psicológico atribuído em um ‘horóscopo ecológico’ (conforme anexo). Em seguida saem para jantar.

No retorno dos docentes, inicia-se a roda de conversa. A provocação que se faz é: Como está a nossa preocupação com o meio ambiente? A primeira participação tem a seguinte fala:

as leis e as políticas públicas são muito de falácias, não de ações. Teria que haver ações, meta e prazo nas políticas públicas. Quanto ao meio ambiente, se existisse mesmo a preocupação com o meio ambiente, haveria valorização dos catadores de papel. Antigamente tinham pessoas que compravam ferro velho em nossas casas. Este é um trabalho importante que mudou com o tempo. Por que não é valorizado? Existe organização no processo de catar lixo. Mas há preocupação do governo com isto? Na prática, tudo corre muito solto, sem fiscalização, sem ordem. (DOCENTE 18, 2016).

Outra professora comentou sobre a dificuldade em descartar pilhas usadas e descarregadas. Ela disse que não vê em bairros, ou perto de sua casa, locais apropriados para descarte. Neste momento o professor de ciências complementou a sua fala, lembrando que nos estabelecimentos comerciais existem papa-pilhas, citando vários nomes de lojas. (DOCENTE 23, 2016).

Ele prossegue dizendo que “a sociedade tem cobrado e exigido do poder público uma tomada de decisão. Mas as políticas no Brasil demoram uma era geológica para acontecer”. (DOCENTE 23, 2016). Para ele, existe muita tentativa do poder público em atender às necessidades de preservação ambiental e redução da poluição. Falou sobre a ciclorrota que está sendo implantada na cidade. Afirmou que “vários países com maior desenvolvimento têm

experiências bem sucedidas neste sentido. Por que não podemos trazer isto para cá?”. (DOCENTE 23, 2016).

A primeira professora que se manifestou, iniciando a conversa sobre legislação e políticas públicas, é a mesma que na oficina passada tentou mobilizar o quadro de professores para comparecerem à assembleia promovida pelo sindicato dos trabalhadores em educação da cidade, para decidirem sobre a paralisação das atividades.

Uma das professoras, que desde o primeiro dia apresentou interesse em participar das oficinas, mas naquela oportunidade conversou comigo em particular sobre o seu interesse, amplia o diálogo com bastante veemência e rigor na fala, dizendo que a população precisa se posicionar e acabar cobrando do poder público. “Quando entramos nesta crise de água é que reconhecemos a dimensão deste problema. Quanto mais desperdiçamos água, mais água é renegada”. (DOCENTE 24, 2016).

Neste momento eu refaço a provocação dizendo que o meio ambiente existe para servir ao homem, suprimindo suas necessidades e pergunto: que necessidades são estas? Continuo a provocação dizendo: a água é uma delas... Neste momento vários docentes que frequentavam nossas primeiras oficinas começaram a se manifestar com desconforto à minha fala.

Surge um burburinho e uma delas destacou que o homem faz parte da natureza e não é certo pensar somente na sua exploração. Peço que levante o dedo quem concorda com a frase da professora e fico surpresa em ver que apenas participantes recém-chegados deixam de apoiar a fala da colega. Mas há dois professores entre os novatos que levantam os dedos com os outros.

A professora que iniciou a conversa sobre a água esclarece que:

a discussão ainda não é a ideal mas com a escassez de água aumentou. Eu me vejo como parte do meio ambiente. Esta é nossa incongruência. Nós nascemos com esta visão consumista e este consumo tem implicação na Terra. É tudo uma questão de cultura. A Hering fechou postos de trabalho no Brasil e contratou mão-de-obra barata do Oriente. Quando compramos da Hering alimentamos este tipo de incongruência. (DOCENTE 24, 2016).

Uma das professoras, que também está chegando ao grupo hoje, fala que:

o trabalho de meio ambiente no Brasil é isolado e desarticulado. Eu vejo muito discurso e pouca prática. Mas não é só nisto, como em tudo na nossa vida. Eu vejo que as ações de meio ambiente repercutem em muitas coisas na nossa vida. Conhecimento, consciência, disposição e investimento são necessidades que vemos na educação. Sem isto tudo não tem como um trabalho se realizar coletivamente. Mas a regra deveria ser ‘um por todos e todos por um’. Só que isto não acontece. Isto não existe mais. É muito fácil falar o que seria certo e depois não fazer o que se prega. Eu sou de ONG protetora de animais e sei bem disto. Até mesmo na igreja a pessoa se compromete, diz e entende o que é certo, mas depois sai dali e não faz. (DOCENTE 20, 2016).

Outra novata se diz sensibilizada com a causa ambiental, mas que, “na prática, é bem difícil ser correta”. (DOCENTE 21, 2016). Diz que “a postura individual faz diferença no coletivo”. (DOCENTE 21, 2016). Relata que, recentemente, mudou-se para uma casa e ficava irritada porque os vizinhos colocavam lixo urbano no portão externo de sua residência, perto da calçada. Ela ainda não tinha amizade com os vizinhos e resolveu assumir uma atitude de repulsa àquela atitude dos moradores da rua. Passou a chutar e esparramar até bem distante os sacos de lixo. Nisto, um dos seus vizinhos resolveu conversar com ela, para que se explicasse.

O desdobramento disto é que a professora descobriu que, como a casa estava vazia há um bom tempo, os moradores resolveram colocar ali os seus descartes. Em seguida, seu interlocutor a ajudou a recolocar o lixo na calçada, mas agora no lado oposto da rua, onde também não havia ocupação em uma moradia. Ela conclui dizendo que a sua atitude individual alterou o comportamento coletivo e que assim se deve fazer, mesmo na escola.

Eu resolvo provocar os docentes já frequentes e uma das professoras resolve continuar a conversa falando que no condomínio onde mora existe sistema de coleta do lixo e que isto não era a sua preocupação.

Outra das docentes já participantes confirma que seu caso é o mesmo da colega. Mais uma das participantes nas outras oficinas opina que, para resolver os problemas ambientais, “é preciso mudar a cultura em todos os sentidos. É preciso repensar o que se come, o que se veste e os costumes da comunidade”. (DOCENTE 6, 2016).

A mesma professora que falou sobre a Hering diz que está :

entendendo que o modo de trabalhar questões ambientais depende de ação. É preciso ensinar meio ambiente como você fazendo parte. É preciso criar um padrão de conhecimento, de disciplina e de conteúdo, com a gente fazendo parte. Nós não fomos ensinados assim. Antes a gente aprendia tudo de outro

jeito. Se hoje a gente está aprendendo diferente, vem daí o fato de eu concordar que está até avançando. (DOCENTE 24, 2016).

Como observadora, percebo que as posturas ainda são individualistas. Depois deste encontro, pesquisei nos livros da década de 1980 e- realmente, o meio ambiente era definido como aquele que abriga o ser humano e outros seres vivos, contemplando uma visão filosófica de que dele se extraem recursos inesgotáveis.

Um dos docentes, que no momento inicial corrigia provas, diz que “está melhorando na hora da necessidade”. (DOCENTE 22, 2016). Ele também chegou hoje. Durante a correção, eu o escutei falar que os resultados dos alunos estavam abaixo de crítica e “estes nasceram mesmo para puxar carroça”. (DOCENTE 22, 2016).

Eu me remeto ao primeiro momento da oficina, quando fizeram suas introspecções e a minibiografia na árvore, aproveitando para provocar: pode ser que exista a determinação cultural, pois cada um de nós tem subjetividades, mas os direitos são iguais para todos, perante a Lei. O meio ambiente envolve também outras questões, não somente a preservação da natureza.

A professora que é membro da ONG reflete que:

existem direitos iguais mas o povo erra quando pratica a corrupção. O que é que você faz quando não tem ninguém olhando? Tem muita gente que age corretamente na frente dos outros, por conveniência. É igual à defesa dos animais. Tem que ter sensibilidade para a causa. Tem que passar também por política de proteção. Se todos tiverem consciência chegaremos ao trabalho coletivo. (DOCENTE 20, 2016).

Estou achando importante a participação de hoje porque é sabido que a verbalização de seus pensamentos é um processo fundamental para se chegar ao tema gerador. Percebo que estamos nos aproximando mais e está se estabelecendo uma relação de mutualismo ainda maior entre nós, como grupo de conversa.

Na observação da oficina 3 desconfiei que estava se aprimorando o senso crítico, pois os professores apresentam percepção da realidade que nos influencia como sociedade. Quando demonstram conhecimento da realidade em que estão inseridos, começam a ter consciência crítica no sentido freireano, quando Freire (1997) afirma que o educador progressista deve:

apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 1997, p. 134).

Eu inicio agora a provocação sobre a responsabilidade que teríamos, como docentes, em mudar a realidade de nossos alunos, conscientizando-os para as questões ambientais. A professora da ONG lembra que é preciso ter mais proximidade com os alunos, reconhecer neles um pouco de si e reconhecer as normas que são impostas a eles.

Ela levanta um questionamento se os docentes deveriam estar de touca dentro da escola, já que para os alunos isto é proibido. Inicia-se um burburinho e ela diz que nenhum dos docentes deveria entrar de touca na sala de aula. Comenta a legislação que gera a proibição e suas implicações para evitar que os alunos transportem drogas ou armas dentro deste acessório.

Está um dia muito frio e tem uma professora bastante protegida, com touca, cachecol e casaco reforçado. Ela contesta a fala da colega porque diz não interpretar a lei desta forma. Ela já se manifestou bastante hoje. É quem citou a Hering. Outra docente, ao seu lado, está cobrindo as pernas com uma manta, mantendo-se bem aquecida. Depois que outros colegas se manifestam, a maioria confirmando que a Lei diz isto mesmo, a professora demonstra consenso com o grupo.

Em seguida, a docente da ONG conclui seu raciocínio: “se você quer que seu aluno, seu filho e seu vizinho façam, dê o exemplo. É o exemplo que resolve estes problemas. Em todos os níveis de nossa vida, isto cabe!”. (DOCENTE 20, 2016). Observo que a partir de agora estão sabendo quais interesses e aspectos estão influenciando nas suas condutas. Percebem outros conceitos de ambiente que estão agindo sobre eles. Irão ter mais consciência crítica à medida que percebam as influências da sociedade e da realidade no seu modo de pensar.

Em seguida, uma professora que frequenta as oficinas há mais tempo diz que é importante pensar: “eu mato o animal e não sou presa... eu mato gente e sou presa. O homem

faz parte do meio ambiente, mas na Lei ele é superior aos outros animais. Na Lei há diferença”... (DOCENTE 8, 2016).

A professora que participa da rede de proteção aos animais volta a se posicionar de forma crítica. “Falta informação? Não. Falta consciência. Eu acredito que ninguém conscientiza ninguém. Sensibilizar é o caminho. Mas também acho que não é uma questão de consciência”. (DOCENTE 20, 2016).

Estas últimas falas têm extrema importância nesta pesquisa, pois a ampliação do coeficiente de expressão dos docentes está se realizando. De forma ainda mais relevante, a honestidade com que se comunicam, a reciprocidade e a exacerbação das emoções demonstra que estão se aproximando do tema gerador, pois estão se apresentando na condição de estarem manifestando suas situações-limite, pois:

Os “temas geradores” podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados”. (FREIRE, 1985, p. 111).

A professora que citou a Hering diz que a consciência individual é muito importante, porque não adianta ser vegetariano e usar tênis da Nike. “O poder público não é confiável”. (DOCENTE 24, 2016). Ela diz que não adianta confiar porque “às vezes a promessa é uma e a ação é outra”. (DOCENTE 24, 2016). Pergunta: “quem aqui votou em um candidato que ia despoluir o Rio Paraibuna? Eu”. (DOCENTE 24, 2016).

A professora da ONG volta a contribuir com a reflexão: “o que se vê são ações isoladas. Mas coletivamente a ação isolada faz diferença muito maior. Tínhamos que atuar coletivamente”. (DOCENTE 20, 2016). Uma professora que já está conosco há mais tempo diz: “a educação ambiental faz isto. Sai do individual para o coletivo”. (DOCENTE 4, 2016). Ao seu lado, outra que já participa, completa: “dá para sensibilizar a criança dentro da escola. Eu acredito em trabalho de formiga”. (DOCENTE 5, 2016).

O professor de Ciências manifesta seus pensamentos:

às vezes penso que não tem o menor sentido estar aqui. Fiz um trabalho intenso sobre resíduo sólido e compostagem com eles. Fiz tudo e depois um aluno jogou biscoito no chão. Conhecimento eles tiveram, mas não mudaram de atitude. (DOCENTE 23, 2016).

Eu reconheço nele o professor que foi citado pela Diretora como o responsável pelas atividades de educação ambiental na escola, pois, segundo ela, desenvolve projetos de educação ambiental com os professores e alunos em diversas disciplinas. Antes de iniciar as oficinas apurei que fez a campanha da dengue e está em contato com professoras de Artes que o apoiam no aproveitamento de material usado.

Em diálogo direto com o professor, uma docente, que diz acreditar no trabalho de formiguinha, responde: “se de 20, 10 entenderam, valeu o esforço. Um só já estaria bom, gente”! (DOCENTE 5, 2016). O professor de ciências retoma a fala: “o mínimo que eu espero é constranger uma criança. É fazer ela se envergonhar pelos seus atos”. (DOCENTE 23, 2016). A fala e o comportamento corporal deste docente demonstram que está manifestando sua situação-limite, entendida como aquela que fosse determinante histórica, esmagadora, em face da qual não caberia outra alternativa senão adaptar-se. (FREIRE, 1985).

A docente que falou sobre a Hering lhes responde:

a gente fala linguagem diferente da linguagem deles. Se o que trazemos não tem sentido para eles, eles não querem. É simplesmente isto. Com 23 anos de ‘Tancredo’ eu não vou conseguir constranger esta geração que está aí. Eles são alheios à moral. Os valores deles são outros. Hoje duas alunas roubaram celular dentro da escola e já estavam vendendo nas imediações. Dentro da sala de aula negociaram a venda. (DOCENTE 24, 2016).

Aqui temos claramente a manifestação de uma situação-limite. Paulo Freire (1985) explica que a libertação desafia o indivíduo a concretizar mudanças mediante a superação da opressão desumanizante, que quase o coisifica diante da realidade. A visão da situação-limite revela uma crítica à realidade que é incômoda.

A professora que acredita em “trabalho de formiguinha” se expressa: “não gosto quando falam ‘eles’. Não são eles, somos nós. Eu ainda acredito no individual e no coletivo pequeno. Eu não gosto disto, quando os professores dizem eles”. (DOCENTE 5, 2016).

A professora que citou a marca Hering comenta:

consciência de dano eles não têm. Vejam o caso da BR-440. Antes dela o córrego transbordava e enchia a casa de professores aqui da escola. Quantos jogam o lixo que transborda lá na casa da professora e são nossos ex-alunos? Eles cresceram ouvindo a gente falar nisto. (DOCENTE 24, 2016).

Como observadora, acredito que tenham citado o tema gerador deste grupo, cuja construção da rodovia traz danos ambientais e transtornos sociais.

Uma professora que já está conosco desde o primeiro encontro comenta que é difícil sensibilizá-los. Eles jogam lixo no chão e dizem que é para gerar emprego para quem limpa o chão. O professor de Ciências diz que respondeu assim a um aluno:

se você acha que isto preserva emprego, então eu vou na cantina e busco uma faca. Se alguém morre a gente preserva o emprego do policial, do socorrista do Samu, das enfermeiras e médicos do hospital, do pessoal da funerária e dos coveiros. (DOCENTE 23, 2016).

Em seguida, complementa: “Isto não é um raciocínio legal da parte dele. Mas eu dou um alerta que mostra como o que ele pensa é errado”. (DOCENTE 23, 2016). Claramente, este professor tem no descarte de lixo e na limpeza, o tema gerador, pois acaba de nos demonstrar, sem dúvida, que está em busca de superação da sua situação-limite.

Outra docente já frequente ressalta: “alunos acham que a escola é que paga a limpeza. Eles não sabem que pagam pelo que a escola oferece. Acham que o público não tem nada deles”. (DOCENTE 9, 2016). A professora de informática, que acredita em “trabalho de formiguinha”, tem ainda algo a dizer: “cada um de nós aqui tem que acreditar nisto, pelo amor de Deus! É possível mudar sim”! (DOCENTE 5, 2016).

Percebo muita sinceridade nas interações que se estabelecem nesta terceira oficina. Neste momento de nossos encontros compreendo que estão vivenciando educação libertadora, porque exteriorizam críticas às suas realidades.

O mais importante, que eu caracterizo como uma evolução, é que hoje estão fazendo críticas referentes a si mesmos, coletivamente e cooperativamente. Isto demonstra que estão

desenvolvendo a consciência crítica, no sentido freireano. É importante para esta pesquisa reforçar o que Paulo Freire sempre defendeu: os homens se libertam em comunhão.

Desejo para o próximo encontro que formem consciência crítica também na organização das ações ambientais que têm promovido na escola. Espero que se engajem criticamente na compreensão dos espaços, tanto os naturais quanto os urbanos. Assim teremos chegado definitivamente ao tema gerador deste grupo.

4.4 QUARTO ENCONTRO DE OBSERVAÇÃO

O Brasil estava sediando os Jogos Olímpicos. Apesar de estarmos em período de Olimpíada, recebi 21 docentes na quarta oficina. Havia a participação de atletas brasileiros em diversas modalidades esportivas e, neste dia, tínhamos jogos importantes acontecendo no horário de nosso encontro.

Começamos as atividades conversando sobre o meio ambiente. Até este dia estávamos dialogando com liberdade e no terceiro encontro já tínhamos docentes que examinavam a si mesmos, revendo seus objetivos e valores ambientais. Para Freire (1997) há uma superação da curiosidade ingênua quando o ser humano se torna capaz de conquistar condições para uma compreensão ampliada da sua realidade. Há uma mudança na qualidade da aprendizagem, que se torna crítica. A mudança da ingenuidade para criticidade não é um processo automático.

Uma das tarefas primordiais na prática educativa desenvolvida nas oficinas foi o desenvolvimento da curiosidade crítica, contrapondo-se à: “consciência transitiva ingênua, esta condição de disponibilidade sem objetivos autônomos claros [que] é, em verdade, a matéria prima da manipulação elitária”. (FREIRE, 2009, p.17). Um dos pontos bem valorizado nas reflexões do terceiro encontro foi o lixo escolar. Percebo em meus interlocutores uma situação de predisposição à mudança de valores dentro da escola e em seu entorno.

Até o terceiro encontro pratiquei atividades de educomunicação que desestruturam para reestruturar, na tentativa de deslocar o sujeito de sua alienação, a ponto de fazer os docentes sentirem necessidade de superar as dificuldades enfrentadas. Muitos demonstraram incômodo que resultou na crítica sobre o que se ensina na escola, com que intenção, sinalizando que tinham atingido suas situações-limite.

Esta circunstância sugere que o domínio da educomunicação, nesta pesquisa, foi o espaço da problematização, da busca de conhecimentos e das construções de saberes críticos.

Outros professores me disseram que estavam questionando qual o sentido de se atuar em uma direção e não em outra. Houve um professor que me disse que vinha tentando há anos sensibilizar os colegas a respeito de meio ambiente, mas não conseguia. Por isso agora ele disse que “gostaria de seguir outra perspectiva”, a partir da qual “estaria olhando para seus alunos e pensando quais foram os motivos que fizeram com que determinada resposta aparecesse e outra não”. (DOCENTE 23, 2016).

Espaço de ações e experiências, a educomunicação conduziu a novas percepções, alterando os saberes preexistentes em direção a novos conhecimentos. Uma professora me procurou em particular, no final do terceiro encontro, para dizer: “os professores são incentivados a fazer o quê com os problemas ambientais? A escolha política da escola é pela mudança?”. (DOCENTE 1, 2016). Como pesquisadora, não poderia interferir neste processo, que estava em andamento na sua consciência, mas não apresentei neutralidade.

Coloquei-me à disposição para continuar participando dos projetos ambientais, ajudando a promover educação ambiental crítica na escola. Orientei que ela continuasse refletindo. Sempre há uma das diretoras nas oficinas, registrando atas das atividades. Talvez a neutralidade de participação da direção da escola nas conversas seja entendida como neutralidade política, tanto perante este tema transversal quanto perante seus pares.

O objetivo das práticas de educomunicação é permitir que se crie um campo de ação prática. Uma das particularidades da educomunicação é se constituir de múltiplas relações que seu domínio propicia. O grupo com o qual trabalhei no quarto encontro não estava apenas se preocupando com a sobrevivência da espécie humana. Ainda mais que isto: começava a criticar situações desumanizantes e prenunciar a superação de dificuldades.

A educomunicação é um campo de ação política. É uma dimensão da educação entendida como oportunidade de encontro e debate da multiplicidade de posturas, das diferenças e semelhanças, dos interesses e desinteresses. É uma prática que se desenvolve por meio das multirrelações. É um processo onde se desenvolvem ações educacionais críticas.

Ocorreu na terceira oficina uma ampla transdiscursividade e, por isso, a problematização apresentou-se de forma multidisciplinar e pluricultural. Estávamos realizando uma pedagogia ativa, transformadora, pois os docentes tomaram a seu próprio

cargo os problemas existentes. Assumiram sua identidade cultural, precisamente porque demonstraram que estes problemas dizem respeito a todos em sua vida cotidiana, e não poderiam ser regulados pela simples reprodução de informações. Paulo Freire explica que:

a identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1997, p. 46).

Neste encontro eu estive ainda mais ativa na escuta e o objetivo era trabalhar internet com os participantes. “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”. (FREIRE, 1997, p. 135).

Programei, como ação político-pedagógica, a provocação de que definissem qual seria o tema gerador do grupo. A educomunicação não possui um discurso conteudístico pronto, acabado. Desta forma, não se tratou, obviamente, de impor como meta a definição do tema gerador. O surgimento deveria ser espontâneo, mas desde o terceiro encontro já tinha ocorrido a proximidade com as situações-limite neste grupo.

O tema gerador surge a partir das situações-limite. Na roda de conversa anterior tivemos manifestações nesta direção. No quarto encontro se teve o objetivo de aprofundar estas reflexões; assim, as provocações previstas estariam servindo de estímulo para relatarem qual problema ambiental concreto vivenciam; algo que incomoda, que oprime e que prejudica a sociedade.

Na prática, estes docentes já se oportunizaram novos saberes sobre a própria realidade. Ainda não tinham se manifestado de forma decisiva em relação à dificuldade que mais os atinge. Neste dia foram desafiados para perceberem, em termos críticos, o problema ambiental que caracteriza sua situação concreta.

A pesquisa sobre a maneira como ocorreu a interface entre educação, comunicação e meio ambiente estava na sua última fase. A intenção deste encontro foi a de promover uma decisão com análise crítica do meio ambiente, por meio de atividade prática e não apenas conversacional. Não havia interesse em promover o senso comum e também não era objetivo

da quarta oficina produzir uma peça comunicacional em torno de um equipamento midiático. Confeccionar produtos hegemônicos, como mídias escolares não significaria praticar educomunicação neste grupo. O que se buscava era o tema gerador mediante ampliação do coeficiente comunicacional.

Entendido como prática de relacionamento educativo que experimenta nova convivência social entre pessoas que possuem objetivos comuns, o princípio da educomunicação de ampliar possibilidades da expressão comunicativa logrou êxito neste grupo de docentes.

O senso comum seria importante para consolidar motivos e interesses em frequentar as oficinas, em aprender e discutir questões ambientais. Mas precisávamos aprofundar os pensamentos e as afirmações que parecessem consoantes. Então, mediante cooperação, haveria questionamento da coordenadora das rodas de conversa, em busca de significações e reconhecimento das suas produções de sentido.

Esta postura política diante do grupo existiu porque as leituras de Paulo Freire fazem pensar que a depreciação dos bens naturais não é consequência da maneira como nossa espécie se relaciona com o planeta, mas da maneira como o ser humano se relaciona com seus pares. As ações predatórias resultam de uma reprodução das concepções de meio ambiente que o indivíduo aprendeu ao longo da história e da cultura de seu povo.

Conforme vivenciado, eles já anunciam que a ação destruidora da natureza não é um ato isolado de cada ser humano, mas um reflexo das relações culturais, sociais, econômicas e científicas de sua sociedade. Neste encontro precisamos atingir a visão crítica das consequências que as ações ambientais humanas trazem para a escola e seu entorno.

As ações desenvolvidas até o momento debateram meio ambiente vinculado à cidadania, liberdade de expressão e interculturalidade. As ações de educomunicação promovidas foram baseadas em estratégia de promoção da visão crítica de meio ambiente. O terceiro produto comunicacional confirmou que os docentes já mudaram suas percepções iniciais e extrapolaram a visão reducionista de supremacia do homem sobre outras espécies.

Ao longo da pesquisa, houve também progresso na alteração da predominância de visão dicotômica e antropocêntrica, que hoje se configura de forma holística e integradora. Conseguimos realizar uma série de reflexões acadêmicas sem aplicar o formato conteudista de

educação. Neste quarto encontro pretendeu-se confirmar se os docentes percebem a necessidade de mudar a realidade ambiental em que se encontram inseridos.

Porém: “Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. (FREIRE, 1992, p.32).

A atual relação de nossa espécie com a natureza é resultado de nosso estágio de desenvolvimento como seres relacionais. Quanto mais explorados, injustiçados e desprovidos de direitos como cidadãos, mais difícil é para os sujeitos compreenderem que não se deve explorar e depredar os recursos.

Assim acontece com os alunos desta escola: são sensibilizados a agir em prol da limpeza, do cuidado consigo e com os outros. Mas, vivendo explorados, acham natural explorar os outros. São subordinados a grupos hegemônicos e estabelecem para si que também devem explorar aqueles seres vivos e ambientes que consideram inferiores- ou subordinados- a eles.

O intuito de refletir sobre tema gerador suscitou a necessidade de horizontalizar ainda mais o diálogo por meio de atividades pedagógicas eminentemente colaborativas. Portanto, começamos o encontro com uma dinâmica de aquecimento que já simulava o ecossistema ambiental na escola e em seu entorno.

As referências adotadas foram: encadeamento das relações entre seres vivos, local onde as interações ocorrem com os diversos segmentos da comunidade escolar e interdependência entre os frequentadores da escola e seu entorno. Este grupo de docentes refletiu que nada está isolado na natureza. Tudo se inter-relaciona. Assim como interferimos no meio, também somos influenciados por ele. Um ser vivo depende do outro para sobreviver, em uma cadeia que se retroalimenta.

A atividade era voluntária e uma das professoras, que se atrasou, manifestou desinteresse em participar. Também havia regra de condução e tempo delimitado de duração desta atividade. O contexto criado para a interação foi a imaginação de um ambiente em que houvesse ampla participação de colaboradores da escola e seres vivos que frequentam o seu entorno.

A primeira participação foi a de uma professora que disse: “o lugar que eu imagino é o pátio da escola, depois do recreio”. (DOCENTE 5, 2016). Criou-se um clima de intensa interação e dramatização, a ponto de despertar na docente atrasada o interesse de participação. Conforme chegavam mais docentes, estes eram incorporados à atividade.

O contexto de cooperação foi ganhando densidade conforme os docentes iam se manifestando. Iniciamos com a idealização do pátio cheio de crianças e uma formiga que aguardava o término do recreio para se alimentar. O cenário, cheio de restos de alimento e embalagens de lanches dos alunos, que estariam jogados ao chão, era retratado a partir da realidade que ocorria cotidianamente na escola.

Coloquei-me, como pesquisadora, na posição de sujeito que coordena a construção do contexto dramático, desenvolvendo reflexões sobre o tema e estimulando os docentes a assumirem papéis na narrativa. Eu dizia a eles que o poder não é distribuído de maneira idêntica a todos e que a atribuição de responsabilidades a cada um no cenário de depredação é diferente.

A reflexão a que se chegou foi a de que cada cidadão pode e deve contribuir, de acordo com sua possibilidade, para melhorar a situação vivenciada. Mas a responsabilidade é maior para quem tem mais poder. Empresários, políticos, biólogos, gestores, têm mais responsabilidade que a profissional da faxina na escola. Mas ela também interfere na teia de relações ambientais.

O único instrumento utilizado foi um rolo de barbante. Conforme iam se manifestando, enrolavam o barbante entre os dedos e formavam uma teia que representava o ecossistema. O grupo todo participou da dinâmica, até mesmo uma professora que estava de muletas e teve dificuldades para se manter em pé no círculo formado.

Todos os animais e pessoas que entravam na cena dramática precisavam relatar: qual a realidade que encontravam? Em que meio ambiente estavam inseridos(as)? A maioria associava a sujeira do chão com oportunidade de alimentação. No entanto, os seres humanos que foram citados como participantes naquele ambiente se incomodavam, porque estavam vendo papéis e embalagens de merenda, farelos de lanche e desrespeito ao ambiente.

Foi também uma reflexão a conclusão de que as relações entre a espécie humana e os outros seres vivos estavam em desequilíbrio, porque refletiam a desarmonia entre os indivíduos da nossa própria espécie. “Escola não é lugar para cachorro ou gato, mas se eles

chegaram aqui é porque encontram alimento fora do lugar onde deveriam estar vivendo”. (DOCENTE 1, 2016).

Outra docente diz: “Não gosto dos pombos que frequentam a escola. Mas eles estão aqui porque erramos em alguma coisa e porque não sabemos como resolver isto...”. (DOCENTE 12, 2016). Outra participação é de um professor: “Os recursos não vão estar sempre disponíveis. O problema vai aumentar. Lixo atrai insetos que não gostamos”. (DOCENTE 21, 2016). Em uma visão sistêmica e global, os participantes associaram esta composição a um meio ambiente não ideal e desequilibrado.

Foram personagens: formiga 1, formiga 2, pássaro, gato, cachorro, coelho, borboleta, falcão, pomba, árvore com entulhos, um bando de pássaros, faxineira da escola, professora, coordenadora, criança que não joga lixo no chão, crianças que jogam lixo no chão e diretora da escola. Por meio desta dramatização da realidade eles perceberam que há desarmonia nas relações humanas, pois a professora que desempenhava papel de faxineira dizia: “eu estou aqui apenas para limpar a sujeira; não tenho que opinar em mais nada”. (DOCENTE 16, 2016).

Depois inseriram a coordenadora, que se posicionava pedindo aos professores para resolverem a questão do lixo no pátio. “Vocês podem orientar estas crianças para que não joguem papel de bala no chão. Não é bom deixar o pátio tão sujo no final do recreio”. (DOCENTE 10, 2016). Em seguida, lembraram que a diretora deveria falar sobre isto na reunião com os professores: “se não for pedido a todos os professores, não vai adiantar nada”. (DOCENTE 8, 2016).

Interessante perceber que neste primeiro momento do quarto encontro, enxergaram apenas a situação hierárquica mais próxima. Embora tenham citado paisagem do entorno da escola, não lembraram de falar dos gestores municipais e políticos que poderiam participar da solução do problema no córrego.

Na releitura da dramatização, ainda com os barbantes enrolados e a teia desorganizada, conversamos sobre a complexidade das relações de poder quanto à solução dos problemas ambientais e decidimos que deveríamos encontrar uma forma de reequilibrar as relações naquele ambiente.

Foi então criada a personagem de um biólogo que estaria adaptando cada animal ao seu habitat. O gato seria adotado por alguma criança da escola e o cachorro seria enviado a

uma ONG protetora de animais. Nota-se aqui a inserção do pensamento de que cada agressão à natureza tem relação com o desequilíbrio nas relações entre os humanos, pois uma docente dizia para os outros: “na minha escola o gato seria adotado no próprio ambiente, os alunos estariam todos os dias se responsabilizando pelo cuidado com ele”. (DOCENTE 9, 2016).

A fala da docente que deixaria o gato na escola foi acatada pelos demais, mas depois de alguma controvérsia, pois eles demonstravam insatisfação com o pensamento individualista dela. Mas o importante foi a mudança de atitude dos docentes em relação ao primeiro dia de encontro. Demonstraram, no quarto encontro, que há injustiça social nas relações que se estabelecem no próprio ambiente de trabalho e percebem os interesses socioeconômicos que influenciam nas relações do homem com o meio.

Disseram que os animais de médio porte deveriam ser castrados, vacinados e cuidados. Pombos e outras aves encontrariam seu lugar no entorno da universidade, pois teriam locais ideais para procurarem alimento adequado à sua espécie nas árvores da UFJF. Já as formigas e borboletas, continuariam na escola, pois precisam de pouco alimento e a natureza existente ali seria suficiente para mantê-las vivas.

Aproveitamos para refletir sobre as causas econômico-sociais da geração de lixo e sobre a melhoria das condições higiênico-sanitárias dos alunos na escola e em suas moradias. Chegamos a introduzir uma conversa sobre os problemas ambientais que cercam a escola, existentes nas comunidades onde os alunos residem e nas proximidades do ambiente escolar.

A conclusão da atividade inicial trouxe a reflexão de que não há hierarquia de importância para o conjunto de seres vivos no planeta. A única situação que realmente importa é a rede de relações que todos os seres mantêm entre si e com o meio em que vivem. Uma vez rompida a rede de relações estabelecida naquela teia que criamos no encontro, ou organizada de forma confusa, a vida fica sob risco, o equilíbrio se perde.

Depois de mergulharem nas questões ambientais que constituem o ecossistema comunicacional, cultural e ambiental em que se encontram, saíram para jantar no refeitório da escola. Neste primeiro momento do quarto encontro, tivemos aprendizagem e concomitantemente destacamos as dificuldades ambientais enfrentadas. Reconheceram-se enquanto indivíduos caracterizados na dinâmica como professora, coordenadora, biólogo, faxineira.

Foram destinando novas condições de vida para cada personagem e conforme se articulavam, o barbante era desembolado. O grupo protagonizou o córrego São Pedro como o grande problema ambiental que atinge a todos. Reclamaram do mau cheiro que este exala, que incomoda aos frequentadores da escola e moradores da região. Falaram dos insetos, ratazanas e outros parasitas que habitam aquele ambiente em desequilíbrio. Citaram a importância do desenvolvimento de um trabalho conscientizador para reverter ou minimizar as consequências da degradação ambiental ali verificada.

Partindo do incômodo que sentem, descobriram qual é o problema ambiental mais evidente, embora tenham partido de uma visão cultural do lixo que os alunos descartam no pátio da escola. Foi aplicada uma interação inicial que propiciou a vivência de si mesmos, do outro, de seus pares e da sociedade em geral. Apresentaram visão político-econômica de meio ambiente porque se colocaram em diversas posições nos segmentos da comunidade escolar e ainda encontraram o seu tema gerador.

Sentiram-se parte integrante da natureza porque se colocaram na condição de animais nas diferentes posições da cadeia alimentar. A mudança de raciocínio em busca de uma relação mais equilibrada e menos poluidora com as outras espécies despertou neles incômodos típicos de suas situações-limite antes apresentadas, conforme vimos no terceiro encontro.

Deixaram a impressão de que irão desenvolver movimentos culturais e atitudinais distintos, a partir destas oficinas:

A atitude tem que vir de nós mesmos, mas também da família, do poder público, da sociedade em geral. Temos que mudar nossa maneira de agir com os alunos, porque eu já não vejo um pátio tão sujo ao final das aulas. Tem já um tempo que está mudando. Com o tempo a gente vai aprendendo e fazendo o melhor. (DOCENTE 4, 2016).

Houve concordância da maioria e a visão que tive foi de um comportamento também cooperativo neste sentido: de darem continuidade, na escola, às reflexões sobre meio ambiente. Esta concordância não foi resultado de conformação.

Embora pudesse parecer que os sujeitos da pesquisa estavam se convencendo mutuamente a consentirem na existência de problemas ambientais no entorno da escola, se mostravam autores de suas realidades e se posicionavam a partir da autonomia que tinham assumido desde o terceiro encontro.

Como pesquisadora, eu percebia que eles não se conformavam com os lugares antes ocupados na hierarquia funcional, se posicionavam de maneira crítica e apresentavam perfil de problematizadores da própria realidade. Na verdade, escolheram os relatos que queriam apresentar e se posicionaram de forma política diante da situação que estavam debatendo.

Eu compreendo que este trabalho deva ser continuado para que, além da adoção de novos hábitos, mudem seu comportamento político em outras instâncias decisórias e gerem a atitude de buscar a cooperação para poderem também influir nas deliberações. Estas oficinas permitem novos desdobramentos.

Nesta segunda atividade de interpretação das imagens fotográficas que compuseram o terceiro produto comunicacional, trabalharam em grupos de 5 componentes, compartilharam suas experiências e ao final chegaram à decisão de que o tema presente em quase todos os grupos foi o Córrego São Pedro. O objetivo do encontro era finalizar, por meio de imagens, os registros da pesquisa de campo.

No entanto, como este era um encontro que iria fundamentar a visão crítica sobre recursos de comunicação *on line*, tive dificuldades em reforçar práticas que adotassem tecnologias contemporâneas, porque desde o princípio demonstraram resistência em usar redes sociais e dificuldades no manuseio de internet.

A solução encontrada foi que, a partir do recurso aplicado como produto comunicacional do terceiro encontro, classificassem, em um texto, as dificuldades ambientais que enfrentam no cotidiano. Haveria desta forma o compartilhamento de saberes, a junção dos pensamentos, a produção coletiva decidida por sujeitos autônomos em cooperação.

Esta produção de texto foi considerada, nesta pesquisa, como o quarto produto comunicacional que desenvolveram e recebeu a denominação de ‘texto curto’. Foram estimulados a escrever uma redação sintética, de forma clara, objetiva, mais coloquial, porque a linguagem que estávamos trabalhando neste dia era a da *Web*, conforme programação de temas da linguagem midiática proposta para cada oficina.

Houve neste encontro a percepção de que as figuras hegemônicas dos protagonistas, dos líderes e dos modelos já teriam se dissipado entre eles. Houve diálogo e apresentação de argumentos, defesa de pensamentos que divergiam, entre sujeitos que conviviam no mesmo espaço geográfico, cultural e social, mas com sentimentos e expressividade aumentada, com capacidade ampliada de se ouvirem mutuamente.

Neste sentido, o diálogo passou a existir como oportunidade de compartilhamento de saberes, de compreensão das diferenças que compõem um grupo. A observação deste quarto encontro resultou na percepção de mudança também na motivação. Sujeitos nada ativos em momentos anteriores agora se demonstraram capazes de contribuir para a investigação coletiva de problemas comuns ao grupo.

Na confecção dos textos críticos, mais importante que a produção do texto que me entregaram, percebi mudanças em docentes que expunham o que pensavam, ao invés de apenas ouvirem as falas de outros colegas, como vinham agindo até o segundo encontro.

Eu via professoras bidocentes expondo seus pensamentos, comparando argumentos, aceitando e reagindo às provocações, realmente dialogando enquanto refletiam sobre suas realidades. Antes eu me preocupava com o seu silêncio diante dos professores regentes. Esta situação sugere que se tornaram, possivelmente, sujeitos autônomos da própria aprendizagem.

As descobertas se descortinavam e os docentes se mostravam comprometidos com as questões ambientais existentes no entorno da escola. O discurso sobre os temas geradores foi construído pelos docentes, a partir de seus 'quereres', poderes e reflexões. O enfrentamento de suas dificuldades em conjunto, o embate dos diversos pensamentos divergentes, apoiados nas experiências subjetivas, trouxe novas posturas diante da realidade.

O pensamento do senso comum, de que a pesquisadora conhecia e sabia mais do que eles, foi superado. Apresentaram olhar crítico para dentro de si mesmos e sobre o meio em que vivem, trabalham, convivem. Aprenderam por meio do debate de ideias e nada lhes foi ensinado. Aprenderam exercitando vários pensamentos diferentes sobre as questões ambientais.

Exercitaram várias perspectivas de sentido sobre a realidade. Viveram as contradições de suas próprias práticas docentes. Deslocaram-se de sua posição como líderes das reflexões. Elaboraram discussões e problematizações coletivas. Apresentaram discursos sensíveis a causas ambientais. Tornaram-se autores de seus argumentos, conforme tabelas dos apêndices.

Houve a sensação de que devemos continuar este trabalho e que os interesses por comunicação e educação ambiental aumentaram entre todos. Partiram da identidade pessoal, permearam a identidade grupal e atingiram identidade social. A integração aumentou e terminamos o encontro com a construção de uma única -e grande- árvore, cuja copa era composta pelo conjunto das mãos de cada docente.

5. PRODUTO COMUNICACIONAL DA PRIMEIRA OFICINA

Antes de iniciar as interpretações das produções de sentido dos produtos comunicacionais dos participantes, vou fazer a apresentação da orientação adotada. No primeiro encontro foi observada a concepção de educação ambiental que os docentes tinham.

Meu objetivo foi prospectar se a visão deles era includente na integração homem-natureza. Neste estudo, precisei perceber se estavam se incluindo como membros pertencentes ao meio ambiente.

Quanto à prática de educomunicação com uso de mídias na educação, para esta primeira oficina foram aplicados recursos escritos, pois a proposta do primeiro encontro era trabalhar com veículos de comunicação impressa.

Usei como material de provocação: dinâmica de grupo para aquecimento; dinâmica de grupo para sensibilização; carta que o cacique Seattle escreveu em 1855; três perguntas norteadoras de reflexão e diálogo no estilo ‘roda de conversa’.

As três perguntas da dinâmica de sensibilização foram: 1) qual o sentido de criar seres humanos na Terra?; 2) Qual é a sua concepção de terra?; 3) A terra foi criada para o ser humano?

Foi importante para este estudo perceber, em diagnóstico inicial, de que ponto partiam os professores, antes que desenvolvessem a visão crítica e emancipatória de educação ambiental. Este diagnóstico inicial serviria para comparar de onde partiram e até onde chegaram em seus conhecimentos sobre meio ambiente.

Solicitei aos participantes da primeira oficina que redigissem uma carta de leitor. Após dialogarmos sobre a linguagem do jornal, era como se os professores fossem mandar as cartas para inserção em um veículo de grande circulação.

As cartas de leitores são um gênero midiático que, por meio de palavras, revelam produção de sentido. Neste estudo, as cartas faziam referência às discussões deste primeiro encontro, em que se buscou o posicionamento ideológico dos docentes em relação ao meio ambiente.

Embora as cartas dos veículos de comunicação impressos sejam assinadas, nesta pesquisa, em qualquer atividade das oficinas, foi garantido o anonimato. Esta é uma

característica inerente aos gêneros carta aplicados nos veículos impressos de grande circulação no Brasil: a identificação do leitor que escreve.

Importante ressaltar que as cartas entregues para esta análise tinham como característica comum, também, serem resultado do interesse particular de docentes em produzirem conteúdo comunicacional. Ficou claro que suas contribuições seriam estudadas e que os textos deveriam ser curtos, direcionados aos temas do primeiro encontro.

A importância do gênero carta é o fato de ser eminentemente opinativo. Não se tratariam de cartas para serem arquivadas- como ocorre com as cartas que têm objetivo comercial, ou para serem guardadas intimamente- como é o caso das cartas de objetivo pessoal. Seriam cartas escritas para serem publicadas, por isto a minha intenção, como pesquisadora, de pedir que escrevessem como se fosse para jornal ou revista de grande circulação.

No primeiro encontro, os docentes se manifestaram em dificuldade para atenderem à proposta de redação desta carta. Expliquei a eles que esta atividade tinha relevância direta em meu estudo e que esperaria até o próximo encontro para combinarmos como iriam expressar suas opiniões.

Na prática da educomunicação, o diálogo gera uma comunidade discursiva que se caracteriza por objetivos comuns. No caso das nossas oficinas, o objetivo comum percebido desde o início foi o uso de mídias na educação. A curiosidade por estas práticas prevaleceu desde o momento em que apresentei minha proposta de pesquisa para a direção da escola.

O objetivo comum, que nos unia, em princípio, não era a educação ambiental, mas sim a aplicação de mídias no ensino. O meio que possibilitou as nossas comunicações foi eminentemente oral. Estávamos também, todo o tempo, nos compreendendo como membros de um mesmo grupo profissional- na categoria de professores- e poderíamos ter interesses comuns também na prática do ‘ensino’, na forma de ‘ensinar’ e não no conteúdo ‘ensinado’.

Nesta primeira oficina era preciso criar mecanismos para prover as informações que possibilitassem análises das significações de meio ambiente. Mas encontrei, logo, uma barreira em meus objetivos. A minha proposta de produto comunicacional contra hegemônico -redação de uma carta de leitor- não foi compreendida pelos participantes da oficina.

Eles diziam que não se sentiam capacitados a me prover com mais informações, alegavam cansaço, sobrecarga de trabalho; senti-me incompleta, frustrada e impotente. A minha proposta precisaria atingir a todos os participantes e notei a heterogeneidade do grupo. As estratégias discursivas adotadas por mim, quanto à motivação ou interesse dos docentes, precisariam mudar.

Eles não queriam escrever e manifestaram este desejo de não terem atividade posterior aos encontros. Ficou claro, desta forma, que os participantes da primeira oficina demonstraram interesse em participações baseadas na oralidade e não na textualidade. De outra forma, também interpretei que eles não compartilhavam conhecimento sobre questões ambientais e temiam escrever sobre um ‘conteúdo’ que lhes era novo. Também a sua meta não era comum à minha e nem era pública, como eu fizera parecer ao solicitar a redação das cartas.

Foi no segundo encontro que aproximei mais o meu objetivo do objetivo do grupo. Solicitei as cartas no início do encontro, mas combinei que as escrevessem quando retornassem do intervalo entre o primeiro e o segundo momento de reflexão. Lembrei que, conforme compromisso assumido na escola, estaria preservando o anonimato de todos e sugeri que, não sendo identificadas, mesmo publicadas na tese, as cartas não trariam qualquer constrangimento para os docentes.

Houve uma abertura ao diálogo entre os docentes, que se manifestaram favoráveis à realização da atividade solicitada. Deixei claro- e fui ainda mais objetiva- ao comunicar que buscava apenas informações que pudessem contribuir para o meu trabalho de pesquisadora. Percebi que a minha intenção de caracterizar os sujeitos da pesquisa e suas identidades seria uma missão extremamente complexa.

Por fim, depois de compreenderem meu objetivo, a proposta comunicativa deste produto comunicacional, a carta, tornou possível criar uma comunidade discursiva que apresentou, além da concepção de meio ambiente, um parecer de seus autores sobre o próprio trabalho de educação ambiental que a escola desenvolve.

A atividade teria conteúdo determinado a partir das percepções realizadas. Eles poderiam redigir sobre o que é ser natural ou poderiam revelar qual é a relação do homem com a natureza, na contemporaneidade. Mas alguns preferiram escrever como é possível -e porque é difícil- praticar educação ambiental nas escolas.

Então, em princípio, embora me remetesse ao estilo de publicação e apresentasse a transdiscursividade, uma característica recorrente foi a emissão da carta em formato pessoal e não institucional, como aconteceria a partir do enunciado da atividade. Os docentes se dirigiram a mim de forma subjetiva e assistemática.

Foi possível observar que as cartas apresentaram intertextualidade com a educação ambiental e com a educomunicação, temas abordados desde momentos anteriores, durante o encontro em que se fez a proposição das oficinas na escola.

Outro ponto relevante, que se repetiu, foi a estrutura adotada, pois tecnicamente as cartas atenderam ao formato esperado: com cabeçalho onde se registra o local, a data; a referência do destinatário e a despedida ou cumprimento, ao final.

A proposta comunicativa, observável diretamente e indiretamente, trouxe informações discursivas importantes. Tratou-se de uma atividade realizada com espontaneidade, simplicidade e voluntariedade, também em serviço, ou seja, no local de trabalho dos professores, durante a segunda oficina.

Em cada oficina a proposta foi orientar sobre os recursos de comunicação aplicados para a produção de mídias na educação, com preparação para leitura crítica dos discursos midiáticos. Esta primeira foi sobre os veículos de comunicação impressos. Percebi, no contexto, que deveria explorar, na próxima oficina, a diferença de linguagem entre o discurso escrito e o discurso oral, pois se trataria de orientação para o uso do rádio no ambiente escolar.

5.1. PRIMEIRA CARTA- NECESSIDADE DE OFERTA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Juiz de Fora, 11 de maio de 2016
Conhecida Cláudio

O trabalho do Meio Ambiente, nas escolas deveria ser mais trabalhado. Principalmente nos dias de hoje. O qual não é trabalhado nada.

Deveria ter uma pessoa específica para trabalhar esta parte, juntamente com os professores regentes.

Tem uma escola em Juiz de Fora, que faz um trabalho muito bonito, com parceria com Brabo. Mistal. Mostrando toda a parte ambiental dentro da escola e ao redor.

Este trabalho é feito o ano todo

Agradeço a mãe Cláudia por este trabalho que mãe está realizando ~~seem~~ com os professores.

Fig. 5- Primeira Carta.

Na minha caracterização como destinatária da carta, a primeira observação que posso fazer é a decisão política do (a) remetente de me qualificar como ‘conhecida’... A compreensão popular deste termo é o seu emprego para apresentar variação do grau de intimidade entre pessoas, na convivência entre ambas. Um conhecido é menos íntimo que um amigo.

Homóloga à expressão ‘conhecida’ pode ser a expressão ‘colega’. Percebo que este vocábulo aqui empregado está também associado ao sentido de estarmos conversando ‘entre pares’, de docente para docente.

Após a inserção do cabeçalho, a carta recebe um tratamento lógico de estruturação. Há uma direção para leitura: primeiro uma crítica abrangente, relativa às escolas em geral. Depois, sugestão de solucionar um problema. Em seguida, citação de uma escola que tem projeto de educação ambiental com a iniciativa privada. Por fim, agradecimento.

Depois de ler o texto, a primeira das cartas que recebi, me proponho a escrever a resposta do que seria uma provocação do (a) docente para mim. Senti importância na aprendizagem apresentada logo no início do texto. O uso da expressão ‘trabalho de meio ambiente nas escolas’ já caracteriza que a oficina não foi dada de forma conteudística. Se o fosse, o (a) remetente teria expressado a frase pensando na educação ambiental por meio de disciplina, conteúdo.

A carta valoriza ‘o trabalho de meio ambiente nas escolas’. Faz referência aos dias de hoje, sinalizando urgência em se praticar educação ambiental. Reforça que nada se faz em relação a este tema transversal no ambiente escolar. Nesta primeira parte as reflexões ainda são introdutórias, pois os diálogos estão apenas começando. É uma construção discursiva que está se iniciando.

O segundo parágrafo apresenta o modo de ver o mundo deste (a) profissional, em sua prática pedagógica. A capacidade de compreensão deste (a) docente é cooperativa entre regência e bidocência.

A perspectiva que se impõe não é do meio ambiente como tema transversal, já que o (a) emitente sugere que se tenha uma pessoa específica para “trabalhar esta parte”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais se orienta que o meio ambiente deve impregnar toda a prática educativa e criar uma visão contextual e abrangente, que permeie todos os campos de

saber. Os temas transversais requerem, necessariamente, a superação da visão fragmentada do conhecimento na escola.

Não está explícito no texto, mas a proposta comunicativa apresentada nesta carta é reflexiva, embora estabeleça uma crítica indireta à proposta de educação ambiental praticada nas escolas. Esta posição é adotada a partir de uma referência genérica, que inclui qualquer escola. Está, ainda, fundamentada em argumentos aparentemente ingênuos, imobilistas.

O (a) remetente situa o problema e apresenta uma proposta de solução para o mesmo. As características desta carta me fazem pensar que o (a) emissor (a) desta mensagem não tem muita experiência com a perspectiva crítica de educação ambiental. Por este motivo, a contribuição desta redação para o estudo que se desenvolve se refere à possibilidade de compreensão da concepção de educação ambiental que este (a) docente possui.

A preocupação que se apresenta, quanto ao estudo de questões ambientais, é ingênuo. Pode-se interpretar desta forma porque o discurso emitido centra o processo educativo na sensibilização para a demonstração das paisagens naturais, em forma de contemplação da natureza.

O trabalho de parceria citado pelo (a) remetente é desenvolvido por meio de visita a uma indústria poluente do ramo siderúrgico, realizado por esta instituição- Arcelor Mittal- de forma a aumentar a visibilidade institucional desta.

Na oficina anterior à redação deste produto comunicacional, esta pessoa trabalhou com a carta do Índio Seattle, de 1854. Trata-se de um atestado do que seria a boa convivência ambiental, contrapondo os costumes dos indígenas aos dos brancos. É uma crítica pormenorizada às atitudes degradantes de desrespeito às leis da natureza que o ser humano realizava no final do século XIX.

Neste primeiro encontro discutiu-se a desatenção das pessoas com o meio ambiente. Muitos docentes pensaram em educação ambiental. Houve inquietações e discussões sobre a percepção da relação do homem com a natureza. Ao final, houve reflexão sobre a destruição de recursos naturais e má convivência do homem com o meio ao qual pertence.

Eu esperava que nesta carta aparecesse o conceito de meio ambiente. Porém, é preciso considerar que a concepção de educação ambiental aparece neste texto de forma indireta. É

uma abordagem adaptadora, reprodutora do discurso hegemônico sobre a tarefa de adestrar os indivíduos para o uso correto dos recursos naturais.

Não há questionamento ao modelo de industrialização adotado e o tema ambiental elaborado é conservador. Na educação ambiental crítica, em perspectiva transformadora, que se esperava obter neste grupo, por meio das rodas de conversa, a docente partiria de análise crítica da relação entre esta indústria e a sociedade. Questionaria a proposta de educação ambiental apresentada pela instituição.

Há uma relação histórica desta organização com a degradação ambiental. Inaugurada em Juiz de Fora como Siderúrgica Mendes Júnior, em 1985, ano de sua implantação, a empresa gerou problemas ambientais em seu entorno. Dez anos depois, foi arrendada pela Belgo Mineira. Atualmente, é gerida pelo grupo Arcelor Mittal.

A educação ambiental, para ser caracterizada como crítica, precisa ser construída a partir da preocupação com os aspectos socioambientais das relações entre o homem e o meio em que vive e do homem com todos os seres vivos.

Entendida a redação como um espaço que possibilita a comunicação individual, portanto mais subjetiva, a pessoa que me escreve reclama e parece reivindicar alguma melhoria. Esta atitude me faz perceber que se amplia a interação entre mim e o(a) remetente, embora seja possível pensar que inicialmente houve distanciamento na forma de tratamento, ao se usar a palavra ‘conhecida’ para me qualificar. O agradecimento final estabelece uma relação de cortesia e boa convivência, apresentando receptividade à proposta de cumplicidade com a oficina e o tema transversal trabalhado.

5.2- SEGUNDA CARTA- PRECISAMOS DE UM MUNDO MELHOR

Luiz de Fora, 11 de maio de
2016.

Olá Blandia!

Eu acho muito difícil falar sobre um assunto que eu não domino, mas vou tentar me expressar.

De modo geral nós pensamos nas crianças, mas vale para nós adultos também. Como cuidar do mundo em que vivemos à partir de uma prática escolar.

Devemos mostrar a essas crianças que todos nós precisamos de um mundo melhor principalmente pensando no futuro onde tudo está tão modificado. Todo tipo de lixo (de eletrônico, de sucata, de resto de feira,

Fig. 6- Segunda Carta.

de indústria) em grande quantidade. Que ambiente teremos ou temos?

Ensinar às nossas ^{crias} o valor de uma vida com qualidade é muito importante.

Bem é isso não sei se consegui te acrescentar alguma coisa.

Um abraço.

Na segunda carta eu encontro o reforço da impressão de que o grupo não possui conhecimentos sobre questões ambientais. As nossas conversas têm trazido novos valores, mas é importante perceber qual concepção de meio ambiente que o (a) remetente possui.

Depois de um cumprimento impessoal, porém descontraído, a pessoa que me escreve diz: “é muito difícil falar sobre um assunto que não domino”. Ao ler o que foi escrito, remeto-me à observação de que nesta expressão existe um indício do apego à visão conteudista de educação. Esta é uma contribuição bastante importante porque a minha percepção durante a primeira oficina foi de que as falas dos docentes eram de temor ao meu domínio abrangente do tema, em relação ao desconhecimento que possuíam sobre o mesmo.

Em um movimento dialógico, eu poderia dizer que o interesse das oficinas é justamente contrário a este. Não se tem o objetivo de ensinar meio ambiente aos participantes. Certamente, o primeiro encontro ainda não inspirou a segurança deste (a) docente para se expressar com liberdade, pois foi o momento inaugural dos nossos diálogos geradores.

Reconheço bastante densidade nesta manifestação verbal, sobretudo porque demonstra algum traço de insegurança e, principalmente, atitude reflexiva. As nossas oficinas serão um fórum permanente para estas indagações, desde que os participantes consigam superar suas visões ingênuas de mundo e se tornem autores de suas existências, autores de suas histórias.

Esta é uma carta que me permite questionar se este sujeito de pesquisa espera que eu lhe transmita conhecimentos sobre meio ambiente. Desta forma, a única pessoa que estaria pensando, refletindo, seria eu. O sentido produzido nesta frase me faz pensar que este (a) docente está condicionado (a) ao modelo domesticador e controlador de educação.

No parágrafo seguinte o (a) remetente pensa nas crianças de modo geral, mas estende aos adultos a necessidade de cuidar do mundo que existe a partir de uma prática escolar. Novamente percebo um pensamento domesticador, porém criativo e político, em relação ao ambiente de escolarização.

Encontro a concepção de meio ambiente centrada em um mundo idealizado, em que se “deve mostrar às crianças um mundo melhor”. Esta é uma expectativa disciplinatória, orientada para a mudança de comportamentos ‘ambientalmente inadequados’.

O (a) emitente me diz que apresenta preocupação com o futuro diante das modificações que nele se operam. Há um elemento existencial contido nestas palavras.

Enquanto profissionais da educação, somos estimulados a desenvolver valores sociais de questionamento aos problemas da sociedade. No entanto, pensamentos alarmistas sobre o meio ambiente são conformistas, geram condicionamentos e postura imediatista.

A postura imediatista revela uma concepção conservadora, pois valoriza a ação urgente, centrando a responsabilidade de correção na sensibilização para a importância do meio ambiente. O (a) remetente se refere a todo tipo de lixo urbano com preocupação, sem referência às implicações político-econômicas da geração de resíduos. Este posicionamento confirma que sua concepção é oposta à educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora.

Observo que o lixo citado na carta não é doméstico, mas aquele gerado pelas atividades humanas produtivas: “lixo de eletrônico, de sucata, de resto de feira, de indústria”. Mesmo que ainda sutil, há um reconhecimento da dimensão econômico-social presente na degradação ambiental. Percebo que já há elementos nesta postura que podem favorecer o desvelamento crítico na análise dos fenômenos ambientais.

Embora questione que ambiente temos ou teremos, há um condicionamento ideológico que mostra uma relação de culpabilidade ambiental. As preocupações, porém, tornam-se importante categoria em rodas de conversa, pois permitem ampliação do interesse de reconhecimento das oportunidades de solução. Quem busca solução, lida com problemas. A problematização é oportunidade de transformação, em uma cultura de libertação.

A expressão “ensinar o valor da qualidade de vida” confirma a visão conteudista, na qual se orienta o processo educativo para o ensino de recursos técnicos que promovam a relação adequada dos sujeitos com o ambiente em que vivem.

Achei altamente expressivo o (a) remetente ter demonstrado empenho cooperativo em colaborar com a pesquisa, porque disse: “não sei se consegui acrescentar alguma coisa”! O contexto em que esta expressão é emitida é o da recusa anterior em escreverem.

O sentido que se produz, então, me oferece pistas de que o interesse pela minha causa se ampliou. Ainda me pergunto se o tempo irá contribuir para que cheguemos a uma visão crítica de educação ambiental neste grupo. Há perfil cooperativo para que se desenvolva aprendizagem transformadora. Sinto que terei experiências ricas e desafiadoras em breve.

Depois de despedir-se o (a) remetente assinou a carta. Eu interpreto que há forte interesse em socializar-se comigo, pois o anonimato foi amplamente divulgado e garantido. O significado desta atitude é que a comunicação comigo, em relação ao convívio, foi intencional em demonstrar proximidade.

Este é um grupo que, já na segunda oficina, tem participações tímidas, mas contributivas. A perspectiva de observação se amplia e importantes mudanças dialógicas podem se operar entre nós nos próximos encontros.

5.3- TERCEIRA CARTA- É PAPEL DA ESCOLA DESENVOLVER EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Juiz de Fora, 11 de maio de 2016.

Professora Cláudia!

Penso que existem nos tempos atuais, inúmeras possibilidades para explorar em sala de aula, ou seja, no contexto escolar o tema "Meio Ambiente", visto que além de ser um assunto de extrema importância, é também uma forma de conscientizar as crianças a cuidarem do espaço em que vivemos.

Este tipo de trabalho poderá ser desenvolvido, sendo utilizada a internet para pesquisas, livros, vivências dos alunos e trabalho de campo.

Não podemos deixar de considerar que é papel da escola desenvolver tal trabalho, pois além do tema fazer parte da grade curricular da escola, é um assunto para ser abordado a todo momento, inclusive, sendo explorado em todas as disciplinas.

Certamente, que este tema é de grande interesse de todos nós e fácil para envolver e estimular as crianças a terem uma participação de forma ativa.

Um abraço!

Professora da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

Fig. 7- Terceira Carta.

Embora eu ainda não possa me delongar em detalhes, na terceira carta encontrei elementos densos para sustentação das minhas observações anteriores.

A primeira parte desta carta aborda as possibilidades de explorar o tema meio ambiente em sala de aula. Por meio desta consideração feita pelo (a) docente, também se reforça a minha desconfiança de que o grupo estaria, em breve, valorizando a proposta de desenvolver educação ambiental na escola. Conseqüentemente, esta pessoa que me escreve aprecia o trabalho, atribuindo-lhe relevância.

Esta minha observação parte da percepção inicial de que o fator motivacional da participação nas oficinas foi associado às mídias escolares. Contudo, mesmo que de forma incipiente, a discussão de problemas ambientais chegou aos espaços de formação. Iniciativas têm sido adotadas, mesmo nesta escola; entretanto, ocorrem ainda na dimensão individual.

Minha leitura perpassa, como tema central, a concepção de meio ambiente que os docentes possuam. O (a) remetente discorre que meio ambiente é “assunto de extrema importância” e “uma forma de conscientizar as crianças para cuidarem do espaço em que vivemos”.

Este (a) docente entende meio ambiente como local que abriga o ser humano, pois o associa ao “espaço em que vivemos”. O perfil identificado nesta carta, para a concepção de meio ambiente, ainda é conservador. O (a) remetente enxerga o meio ambiente sob uma visão dicotômica, destacando o homem como um ser vivo separado do meio e, contudo, desintegrado deste lugar onde vive.

Esta perspectiva já está um pouco diferente das anteriores, pois existe, ainda que discretamente, um posicionamento a favor da educação ambiental como ação educativa transformadora. Este (a) educador (a) enxerga “inúmeras possibilidades para explorar, em sala de aula”, o ‘tema’: “este tipo de trabalho poderá ser desenvolvido, sendo utilizada a internet para pesquisas, livros, vivências dos alunos e trabalho de campo”.

Em nenhum momento o (a) remetente apresentou interesse de ‘ensinar’ ou domesticar o aluno quanto aos problemas ambientais. Sugere formas de se apropriar das discussões por meio de metodologia vivencial e experiência real, por meio do “trabalho de campo”.

Há uma indicação de que se deve construir a globalidade das questões ambientais permeando todo o currículo. Este (a) docente percebe que meio ambiente atravessa toda a

prática educacional, pois “é um assunto para ser abordado a todo momento, inclusive, sendo explorado em todas as disciplinas.”

“Não podemos deixar de considerar que é papel da escola desenvolver tal trabalho”. A escola, neste caso, é vista como instituição responsável pela correção dos problemas sociais. A perspectiva apresentada é a de que, centrando o processo educativo na sensibilização para os problemas, se irá encontrar a solução das dificuldades.

Os Parâmetros Curriculares usam a expressão ‘conteúdos de meio ambiente’ em uma relação de transversalidade e não como disciplinas isoladas. O (a) emitente deste texto parece compreender a transversalidade e a interdisciplinaridade. Mas gera estranheza reforçar seu argumento dizendo que o “tema faz parte da grade curricular da escola”.

Fico me perguntando: ao destacar esta parte da frase, estou caindo em um reducionismo? A releitura da frase completa me dá segurança em afirmar que não, pois o desafio maior de compreender a concepção docente está preservado. A separação me ajuda a compreender as partes, para depois inseri-las no conjunto das ideias. A produção de sentido não fica comprometida, pois confirma algum comprometimento da escola em abordar meio ambiente.

Ao aplicar o termo “tema” para argumentar que este “faz parte da grade curricular”, desperta-se em mim a curiosidade de saber como este procedimento é realizado, pois até momento, em minhas observações e conversas externas às oficinas, escuto que realizam atividades esporádicas incluídas da educação para o meio ambiente.

Esta escrita reafirma minhas observações de que “certamente este tema é de interesse de todos nós”. O ensino rigoroso não é uma prática totalizante neste estabelecimento de ensino. Em janeiro, quando fiz a primeira aproximação com a direção, conheci interesse de inovar em algumas práticas e captei o desejo de motivar os alunos com novas abordagens.

Esta é uma escola que desenvolve atividades de artes, como música e dança, no contra turno. Realiza experiências de vivência da realidade, promovendo apresentações musicais na comunidade do entorno e passeatas de conscientização dos comerciantes e moradores, em busca de uma educação problematizadora. O perfil de alunos desejado é crítico e transformador.

Esta é uma carta na qual tive que proceder à leitura bem atenta. Retomei as frases várias vezes. O diálogo que se trava comigo é político, nada neutro. A ênfase do texto é direcionada a defender a existência da educação ambiental nos espaços escolares. Embora escrita de forma sucinta, esta redação me traz muitos elementos para reflexão.

Baseado(a) na convicção, o (a) educador (a) reconhece no meio ambiente um “tema fácil para cativar e estimular as crianças a terem participação de forma ativa”. Em busca da educação criativa, a “forma ativa” citada pelo (a) remetente é um procedimento que tem expressividade. Importante se torna, em minha observação, encontrar profissional da educação que reflete sobre a sua forma de trabalhar.

Este parágrafo também traz uma informação interessante para a pesquisa, pois apresenta um perfil docente reflexivo. No sistema educacional, os Parâmetros Curriculares indicam que a ação educativa sobre o ambiente deva promover reflexão socioambiental. Em meu diálogo com este (a) professor (a), perguntaria: com que finalidade, do ponto de vista da prática profissional, você vê sentido em praticar educação ambiental nesta escola?

Se eu ouvisse como resposta a necessidade de modificar a realidade e de enxergar os problemas ambientais que cercam a escola, inclusive enumerando-os, teríamos encontrado o tema gerador.

5.4- QUARTA CARTA- AJUDAR ALUNOS A SE TORNAREM CIDADÃOS

Guiz de Fora, 11 de maio de 2016

Prezada Professora Claudia Castro

Sei da importância e da necessidade de se trabalhar Educação Ambiental com os alunos. Sendo assim, procuro selecionar textos referentes ao tema para orientá-los, pois tenho consciência de que a Educação Ambiental pode mudar hábitos e transformar a situação de nosso planeta, proporcionando uma melhor qualidade de vida para todos. Entretanto, como não tenho formação específica no conteúdo, conto apenas com leituras e informações que busco em revistas e na internet.

Na E.M. Presidente Tancredo Neves, há projetos relacionados ao meio ambiente. Procuro sempre participar deles, incentivando meus alunos a se questionarem sobre o assunto em questões, pois entendo que cada indivíduo é responsável pela preservação do espaço em que vive.

Tenho consciência de que o ^{que} faço é muito pouco, considerando-se a importância e a amplitude de tal conteúdo, porém estou sempre em busca de conhecimento e de informações para transmiti-los aos meus alunos, na tentativa de ajudá-los a se tornarem cidadãos conscientes da realidade socioambiental.

Fig. 8- Quarta Carta.

Depois de ler a quarta carta, redijo de forma reflexiva minhas observações sobre as mensagens nela contidas. Percebo a necessidade de interferir neste texto para incorporar novos elementos à minha análise. Embora de forma oculta, este é um diálogo permeado por uma visão de mundo e por uma concepção de meio ambiente.

Ao mesmo tempo em que me debruço sobre as palavras, enxergo um pouco de mim mesma nos termos adotados por este (a) remetente. Vejo reflexos de minhas próprias considerações a respeito do tema de minha pesquisa e me sinto confortada porque compartilhamos interesses comuns e, aparentemente, objetivos similares.

O uso das expressões: “realidade socioambiental”; “melhor qualidade de vida para todos”; “mudar hábitos”; e “transformar a situação”, remetem a vocábulos com os quais trabalho. Esta é uma correspondência produzida depois de uma oficina que se realizou no mês passado. Aprecio os termos empregados e percebo uma linguagem mais refinada neste texto. Sinto um movimento de interrogações que emergem de mim, embora aqui eu esteja em busca de respostas.

Esta correspondência gerou em mim um processo dialético. Está claro que todo professor constrói seu método a partir de um ponto de vista. Quais foram os critérios que fizeram com que o (a) docente defendesse a educação ambiental como prática emancipatória? Que trajetória profissional se percorreu? Há um profundo sentido reflexivo adotado nesta escrita.

Reconheço densidade informacional nesta carta porque há um empenho deliberado para manter o trabalho de educação ambiental na escola, com demonstração clara a favor da permanência. Há tantos conhecimentos a serem discutidos e nem tudo cabe no currículo, mas este (a) docente escolheu oferecer educação ambiental aos seus educandos.

Outra pergunta surge em minha mente: mediante este esforço deliberado, os alunos são incentivados a pensar sobre meio ambiente; mas, depois, o que fazem com os conhecimentos adquiridos? A leitura desta carta está sendo uma imersão para mim.

Analiso o sentido desta escrita como uma mensagem motivacional. Há fidelidade a uma proposta educativa transformadora, embora a concepção de educação ambiental, de meio ambiente e de educação estejam atreladas a um modelo conservador.

É possível perceber que esta pessoa tem interesse humanístico pela educação. Lendo o texto e reelaborando o contexto, pode-se questionar a possibilidade de conhecimento sobre educação ambiental que os professores recebem. Entendendo as palavras desta carta de forma transdiscursiva, observo que não há formação que valide as experiências e práticas dos temas ambientais na profissão docente.

Há finalidades explícitas na forma de educar para o meio ambiente que este (a) remetente adota. Não é um discurso abstrato, embora pudesse parecer em um primeiro olhar, quando se diz: “sei da importância e da necessidade de se trabalhar educação ambiental com os alunos”. Este (a) participante das oficinas poderia estar tentando uma aproximação maior comigo, ao reforçar a importância do trabalho com educação ambiental.

Mas a realidade institucional em que se encontra inserido (a) não é promotora de planejamento em questões do meio ambiente: “sendo assim, procuro selecionar textos

referentes ao tema para orientá-los”. Portanto, foi uma escolha política deste (a) docente participar dos projetos de educação ambiental.

Há na sua decisão uma busca do processo de conhecimento, em uma prática que se deseja transformadora de si e do mundo: “pois tenho consciência de que a educação ambiental pode mudar hábitos e transformar a situação de nosso planeta”.

Entre tantas oportunidades de trabalhos vivenciais, este (a) docente privilegia os saberes sobre meio ambiente, “proporcionando uma melhor qualidade de vida para todos”. Ele (a) apresenta valores e crença de mudança positiva. Tem como finalidade ajudar os alunos a se “tornarem cidadãos conscientes da realidade socioambiental”.

Embora sob a aparência de objetividade, há muito pouca neutralidade nesta redação: “conto apenas com leituras e informações que busco em revistas e na internet”. Alguns traços subjetivos aparecem desde o princípio, principalmente quando toda a escrita é realizada em primeira pessoa do singular.

A questão é fechada na defesa da inserção de educação ambiental no espaço escolar, mas também tem, em seu potencial reflexivo, a relativização da prática. O (a) docente sustenta que enfrenta dificuldades pela falta de “formação específica para o conteúdo”, mas confirma uma das minhas observações de que o agir pedagógico, em se tratando de educação ambiental, é muito mais determinante que o currículo.

A práxis deste (a) docente aparece com clareza em seu relato de vivência. Muito mais que uma posição política pessoal, esta escrita reflete uma crítica institucional à “falta de formação específica para o conteúdo” e conta apenas com a postura reflexiva que este (a) profissional adota na sua prática. Enquanto atua na docência, esta pessoa pensa acerca do que faz...

Demonstra que a participação em projetos de meio ambiente é decisão pessoal. Não absolutiza, mas reforça a minha apuração de que a prática de educação ambiental nesta escola se baseia em iniciativas isoladas, embora se tenha o hábito de dizer que esta instituição tem projetos na área.

O (a) remetente se pronuncia como um (a) educador (a) que procura inserir os alunos na sociedade como cidadãos. Ao dizer “tenho consciência de que o que eu faço é muito pouco, considerando-se a amplitude de tal conteúdo”, ele (a) demonstra pensamento reflexivo a partir de uma ética universal inclusiva e transformadora.

No segundo parágrafo eu encontro a concepção de meio ambiente que este (a) docente possui. “Na Escola Municipal Tancredo Neves, há projetos relacionados ao meio ambiente. Procuro sempre participar deles, incentivando meus alunos a se questionarem sobre o assunto

em questão, pois entendo que cada indivíduo é responsável pela preservação do espaço em que vive”.

Esta visão de meio ambiente é conservacionista, pois busca que se conciliem, na prática, a conservação da natureza com a qualidade de vida das populações que dependem do meio ambiente para sua sobrevivência.

O terceiro parágrafo reforça a teoria freireana de que todo conhecimento é inacabado: “estou sempre em busca de conhecimento e de informação para transmiti-los aos meus alunos”. Esta frase me faz refletir que este é o estudo de um processo e, portanto, haverá em mim a sensação de permanência deste inacabamento.

Fazer pesquisa de um fenômeno processual é um desafio para mim porque, sendo um processo, este fenômeno estará se desenvolvendo continuamente, incorporando novos elementos e ampliando cada vez mais os questionamentos de mim mesma enquanto realizo o estudo.

5.5- QUINTA CARTA- POSSIBILIDADES

Quiz de Fera, 11 de maio de 2016.

Carta sobre a possibilidade de se trabalhar com a Educomunicação em sala de aula.

Prezada Prof.^ª Islândia,

Sou professor de Informática na escola e tenho trabalhado aqui há dois anos. A minha aula é um complemento ao que é trabalhado em sala de aula pelos professores regentes. Então, os conteúdos que trabalho se focam no que os professores trabalham com os alunos no cotidiano escolar. Também há a demanda de se trabalhar as dificuldades de alfabetização dos alunos, trabalhar com conteúdos de matemática e raciocínio lógico. A prioridade das aulas é para os alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, mas os alunos do 6º ao 9º ano também podem ser atendidos através de um sistema de agendamento.

O conteúdo sobre Meio Ambiente aparece quando são trabalhados temas de Ciências ou projetos ligados à preservação do Meio Ambiente. Este ano, houve a apresentação do projeto "Carta da Terra". No entanto, até agora os professores regentes de sala não pediram para trabalhar o tema de forma específica. Por outro

lado, a direção e os professores pediram para se trabalhar o projeto sobre o combate ao mosquito da dengue, o que envolveu o tema sobre Meio Ambiente, principalmente no que se diz respeito à atitudes de limpeza e verificação das condições sanitárias da casa do aluno e do entorno em que vivem. Apesar desse projeto e das campanhas, o que observo é que os alunos, alguns, não todos, jogam lixo no chão e de certa forma, não praticam o que é ensinado.

No geral, o que parece é que as comunidades que vivem no entorno da escola não possuem uma cultura de cuidar do meio em que vivem e que esse assunto, "Meio Ambiente", aparece fragmentado no dia a dia escolar. Na minha opinião, temas ligados ao cuidar de si e dos outros poderiam ser trabalhados de forma mais sistemática, pois qual é o mundo que estamos deixando para as futuras gerações?

Fig 9A- Quinta Carta.

Achei altamente expressivo o título: "carta sobre a possibilidade de se trabalhar com a educomunicação em sala de aula". Desde o princípio, a leitura desta correspondência se trata de uma proposta transdiscursiva.

Esta confirmação ocorre quando o docente se identifica, em uma atividade para a qual se solicita o anonimato: “sou professor de informática na escola e tenho trabalhado aqui há dois anos”.

A primeira observação que faço é a de que, na minha apresentação aos docentes, tanto no primeiro encontro na escola, quanto na primeira oficina, expliquei de forma objetiva o tema de minha pesquisa. Fico surpresa ao encontrar a palavra educomunicação no referencial ao assunto da carta que este remetente me destina.

De forma bem didática, o professor se coloca no cenário de pesquisa: “a minha aula é um complemento ao que é trabalhado em sala de aula pelos professores regentes. Então, os conteúdos que trabalho se pautam no que os professores trabalham com os alunos no cotidiano escolar”.

Existe um elenco de prioridades para as aulas de informática, conforme leio na carta, valorando escalas de uso que priorizam alunos das séries iniciais. A gestão orienta para a interdisciplinaridade: “também há a demanda de se trabalhar as dificuldades de alfabetização dos alunos, trabalhar com conteúdos de matemática e raciocínio lógico”.

A leitura desta carta me surpreendeu quanto à confirmação de que -nesta escola- a decisão de praticar educação para o meio ambiente não é institucional. Mediante explicações do professor, observo que a aprendizagem sobre meio ambiente é uma perspectiva, pois se resume a práticas isoladas e procedimentos inconclusos: “o conteúdo sobre meio ambiente aparece quando são trabalhados temas de ciências ou projetos ligados à preservação do meio ambiente”.

“Este ano, houve a apresentação do projeto ‘Carta da Terra’. No entanto, até agora os professores regentes de sala não pediram para trabalhar o tema de forma específica”. Revivo nas palavras deste profissional a consideração de que as disciplinas recebem legitimidade a partir de uma comunidade de conhecimento e não por meio de solicitações esporádicas ou sazonais de trabalhar determinado conhecimento.

A disciplina escolar representa um saber acadêmico constituído em um campo, no qual ocupa seu lugar de prestígio. O ambiente escolar, a identidade dos professores, a história e a cultura dos alunos, que ocupam o espaço acadêmico, estão em permanente construção.

A leitura atenta das palavras empregadas me faz compreender que há muitos elementos a serem descobertos, além das experiências que estes docentes já fizeram- e ainda fazem- aplicando educação ambiental nesta escola: “por outro lado, a direção e os professores pediram para se trabalhar o projeto sobre o combate ao mosquito da dengue, o que envolveu o

tema sobre meio ambiente, principalmente no que diz respeito a atitudes de limpeza e verificação das condições sanitárias da casa do aluno e do entorno em que vivem”.

A iniciativa de explorar as mais diversas linguagens, aplicar o uso dos recursos de informática e outros de comunicação, tem se aproximado da tentativa de praticar educomunicação neste ambiente escolar.

Entendo que a iniciativa de gestão escolar deposita nas práticas profissionais deste professor a perspectiva de interdisciplinaridade. A percepção que tenho do relato deste docente é a de que ele participa desta comunidade escolar e, com sua formação e sensibilidade, está relacionando os conhecimentos específicos dos alunos e docentes com o mundo tecnológico.

Mas há uma oportunidade de humanização destes procedimentos, que hoje ocorrem de forma incipiente e talvez estejam perdendo a possibilidade de participação efetiva. Esta perspectiva se daria pela aplicação da educomunicação como agir pedagógico. Esta mudança se daria por meio da modificação de concepções e não somente pelo uso de mídias escolares no ensino.

Paulo Freire remete a uma consciência ingênua existente no agir comunicativo que está baseado na divisão do currículo em disciplinas. Nós, professores, somos subjugados e dominados por uma força controladora que se torna imperceptível, a qual não somos capazes de perceber. Este docente manifesta a sua impossibilidade de interferir na realidade dos educandos, que jogam lixo no chão e não praticam o que é ensinado sobre atitudes de limpeza e condições sanitárias.

Há no contexto desta fala uma característica fatalista hegemônica, pois parece que a docência fica subordinada a alguma autoridade que se entende detentora do saber escolar e das necessidades dos alunos.

Em alguns momentos fica parecendo que o conhecimento é dado por meio de uma propriedade inalcançável: “no geral, o que parece é que as comunidades que vivem no entorno da escola não possuem uma cultura de cuidar do meio em que vivem e que esse assunto, meio ambiente, aparece fragmentado no dia a dia escolar”.

Não me sinto em condições de concluir a análise desta carta sem enxergar que, nesta escola, como em tantas outras, alguns procedimentos parecem inquestionáveis, inatingíveis, determinando o conformismo da realidade posta aos docentes.

Porém, com maior importância, encontro neste docente um profissional reflexivo diante do modelo autoritário, hegemônico e desumanizador da educação brasileira. Trata-se

de um professor que se aproxima da consciência crítica, pois busca compreender como se entrelaçam os fatores que compõem o conhecimento e a realidade.

Embora de forma indireta, eu percebo nesta carta uma busca do conhecimento e da cultura como produtos humanos transformadores. O remetente percebe que o meio ambiente se transforma permanentemente a partir das ações humanas sobre o mundo.

Contudo, enxerga na educação ambiental uma oportunidade de adestramento. Tem uma visão de que é possível treinar alunos para que eles se adaptem às regras de higiene e limpeza.

A expressão: “não possuem uma cultura de cuidar do meio em que vivem” parece sinalizar que sua concepção a este respeito é conservadora, pois não indica a inserção do homem em uma relação de pertencimento ao meio ambiente.

Outra expressão que sinaliza a compreensão de meio ambiente conservadora é “cuidar de si e dos outros”, bem como: “qual é o mundo que estamos deixando para as futuras gerações”?

Os conhecimentos escolares podem refletir a realidade? A frase do professor de informática confirma que sim: “na minha opinião, temas ligados ao cuidar de si e dos outros poderiam ser trabalhados de forma mais sistemática, pois qual é o mundo que estamos deixando para as futuras gerações?”

Como é que a educomunicação contribui para melhorar a fragmentação reclamada pelo professor? Isto se torna possível desde que os diálogos estejam vinculados à dinâmica na qual os conhecimentos e a realidade se modificam de forma interdependente.

É possível aprender com o mundo, porém se precisa ouvir a realidade e dialogar com esta realidade. É preciso aprender com o mundo e ensinar com o mundo. Esta defesa da aplicação de novo agir pedagógico não se baseia em uma vaga intenção. Este docente inicia a carta acreditando nas possibilidades de aplicar educomunicação em sala de aula.

No percurso de seu pensamento, observo uma reflexão ética sobre a prática profissional. Existe uma atitude de inquietação e questionamento adotada por este docente.

5.6- SEXTA CARTA- PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Juiz de Fora, 11 de Maio de 2016.
 - Educação Ambiental -
 Educação Ambiental se trabalha a todo o momento em todo o contexto escolar. É muito importante desde a primeira infância lá na Ed. Infantil trabalhar esse tema e conscientizar os alunos. Algumas escolas da Rede Municipal já trabalham esse Projeto e faz parte da grade. Mas no geral trabalhamos de acordo com os P.C.N. e os Diferenciais Curriculares da Ed. Infantil e de uma forma Interdisciplinar. No P.E.N. A.I.E. (Pacto aprendemos a trabalhar o tema dentro de uma Teia, ou seja em todos os conteúdos, casando a Interdisciplinaridade.
 Quanto ao curso que estamos fazendo nos três contribuições riquíssimas. Pois as trocas de experiências, os relatos, as narrações são interessantes. Pois, assim nos aprimoramos mais.

Fig. 10- Sexta Carta.

O (a) remetente inicia o texto em gênero informativo, em formato objetivo, formal. Não se trata do gênero textual 'carta', conforme solicitado ao grupo. A primeira inferência discursiva que posso fazer é a de que esta produção textual difere das demais, tanto na estrutura de sua concepção, quanto no conteúdo. Começa-se com o título: "Educação ambiental".

Observo que a expressão 'educação ambiental' anuncia o tema motivador da correspondência comigo. Deduzo também que este título restringe a conversação, circunscrevendo-a a uma delimitação.

Eu poderia desconsiderar esta redação porque se diferencia das demais, mas o principal interesse dessa pesquisa é contribuir para o aprimoramento da Educação Ambiental no Brasil. Então o tema desta redação é importante para o estudo. Procuo respostas se houve mudança nas concepções relativas ao meio ambiente.

Torna-se interessante, então, apropriar-me desta escrita para caracterizar melhor um dos sujeitos da pesquisa. Este é um texto que me ajuda a perceber onde está -e para onde quer ir- este(a) docente, com suas ações, projetos e conhecimentos.

O interessante é que, embora não apresente tanta abrangência, essa escrita atualiza o desafio de confirmar o peso que a prescrição tem nas ações dos docentes. A partir da contribuição deste (a) remetente eu precisarei observar se existe abrangência coletiva nestas considerações, ou se isto é um pensamento isolado no grupo.

Encontra-se uma reflexão nesse texto que me permite reconhecer um traço da identidade do(a) docente que o escreve. Este (a) docente reconhece a educação ambiental brasileira em relação à prescrição no contexto de Juiz de Fora: “algumas escolas da Rede Municipal já trabalham esse projeto e faz parte da grade; mas, no geral, trabalhamos de acordo com os parâmetros curriculares nacionais e os referenciais curriculares da Educação Infantil, e de uma forma interdisciplinar”.

É de se esperar que, em uma visão crítica da prescrição, a redação se desse diferentemente. O estudo emancipatório destas determinações legais permitiria a este (a) profissional desafiar-se a interpretar o texto em sua visão totalizante, refletindo, por exemplo, se a norma nacional se ajusta à realidade municipal; percebo que não houve referência à proposição de um trabalho sobre a realidade ambiental da escola. Explorar o texto normativo em sua totalidade atingiria o objetivo de apropriação da sua profunda significação.

Este é mais um tema para provocar reflexão e poderia melhor esclarecer qual é a indagação principal deste grupo. Posso, a partir desta redação, perceber que há algum peso da prescrição nesta escola, já que o discurso emitido me permite diagnosticar esta realidade.

Observo que este assunto se insere como fundamental no desenvolvimento de minha pesquisa. Preciso esclarecer melhor esta questão, que surge na redação, mas não foi compartilhada na roda de conversa com o grupo. Estarei em busca das fronteiras identitárias internas para distinguir a qualidade colaborativa deste texto, como instrumento de pesquisa.

O peso da prescrição também se revela como uma expressão que tem significado investigativo neste estudo. O pensamento deste (a) educador (a) tem expressão de sentido que manifesta um posicionamento político. Na prospecção das palavras geradoras, há relevância integradora também, pois os termos apresentados nesta escrita estão diretamente vinculados às condições de trabalho deste grupo.

Outra observação que faço, a partir da manifestação nesta redação, é que esta pode ser uma dificuldade de expressão existente no interior do grupo. Há uma facilidade de expressão na reprodução da norma: “educação ambiental se trabalha a todo o momento, em todo o contexto escolar”. O discurso emitido não coincide com a prática, pois esta pessoa se manifesta politicamente no particular e não coletivamente.

Embora eu não possa ter certeza do que penso, a postura adotada no texto me faz suspeitar que este é um discurso de gestor(a) escolar, suposição que se confirma nesta afirmação: “É muito importante, desde a primeira infância, lá na educação infantil, trabalhar esse tema e conscientizar os alunos”. A expressão: “lá na educação infantil” me remete a um distanciamento profissional da prática em sala de aula.

Como coordenadora da roda de conversa, preciso buscar palavras geradoras que já estejam se evidenciando: uma delas, inclusive grifada no texto original, é interdisciplinaridade: “No pacto da Educação Nacional para Alfabetização na Idade Certa aprendemos a trabalhar o tema dentro de uma teia, ou seja, em todos os conteúdos, casando a interdisciplinaridade”. Detentor(a) de conhecimentos sobre a legislação e políticas públicas, este (a) profissional também expressa a interdisciplinaridade no trecho em que se lê: “educação ambiental se trabalha a todo o momento, em todo o contexto escolar”.

No trabalho de campo, não interessa explorar exaustivamente a forma adotada para praticar educação ambiental nesta escola. Pretende-se mostrar que a educomunicação possibilita transformação de pensamentos conformistas, hegemônicos. Mas esta contribuição encontrada no texto define palavras geradoras que talvez se confirmem como oportunidade de aprofundamento nas problematizações futuras.

Existe uma manifestação de ação político-pedagógica nesta redação. As perguntas que faço neste momento, mediante estas produções de sentido: este pensamento reflete a realidade de gestão da escola? Esta é uma situação concreta que os docentes vivenciam neste espaço institucional?

Embora pareça que o perfil profissional apresentado pelo (a) remetente seja conservador, quanto à prescrição das práticas, na oficina houve compreensão da proposta não conteudista: “quanto ao curso que estamos fazendo, nos traz contribuições riquíssimas, pois as

trocas de experiências e o relato, as narrações, são interessantes, pois assim nos aprimoramos mais”.

Embora ainda seja muito precoce afirmar qualquer efeito dos diálogos realizados nos nossos encontros, a reflexão enunciada nesta redação retrata a oportunidade de ressignificação de sentidos identitários e profissionais neste grupo. Um (a) profissional que se apresenta formal em seu posicionamento político-pedagógico parece reconhecer a importância das cogitações sobre educação ambiental.

Aguardo aprofundamento nas ideias e contribuições deste grupo para saber a real qualidade dos termos introduzidos por meio desta redação em meu estudo. Em princípio, interdisciplinaridade e prescrição parecem ser palavras geradoras que surgem entre os participantes, mas eu preciso confirmar se resultam em significados, se geram produção de sentidos nesta escola. Na prática da educomunicação com o objetivo de aplicar a educação ambiental crítica, o refinamento desta busca de palavras geradoras será resultado do amadurecimento atitudinal do grupo.

5.7- SÉTIMA CARTA- EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA

Juiz de Fora, 11 de maio de 2016.

Educação Ambiental e a Escola.

Olá Cláudia!

Bom estou até um pouco sem graça, mas não dava importância tão quanto merece ao conteúdo. Sempre que fosse possível falar sobre o assunto ~~em~~ Trabalho, era sempre superficial, ao meu ver por hoje. Se falava sempre na conservação do espaço, dos rios, do ar, etc. Nunca pensei, nem tratei o tema com mais profundidade, só mesmo pela conscientização da conservação.

E hoje com você, estamos aprendendo a ver, e perceber o meio ambiente com um outro olhar, e tentar fazer com que o nosso trabalho em sala de aula, seja diferente, amplo, muito além do que já foi e do ~~q~~ é trabalhado em sala de aula.

Desculpa pelo garranchinho,

erros e letras, espero que com esse
pequeno relato eu possa ter aqui-
dado-a alguma coisa.

Um abraço

(Biodocente)

Fig. 11A- Sétima Carta.

Este é um texto que, na apresentação, assemelha-se ao anterior. Recebe também um título: “Educação ambiental e a escola.”

O (a) autor (a) desta redação confere um prestígio ao fazer educação ambiental, principalmente quanto à atribuição de importância ao meio ambiente: “bom, estou até um pouco sem graça, mas não dava importância tanto quanto o conteúdo merece”.

Devido à novidade das discussões, ainda em fase introdutória, parece que este (a) remetente tem pouco a dizer, mas suas atribuições de sentido aparecem mais à frente, pois: “sempre que fosse possível falar sobre o assunto- ou trabalhar- era sempre superficial, a meu ver por hoje”.

Esta expressão me faz refletir que a prática pedagógica deste (a) educador (a) se apresenta em forma descontextualizada de seu cotidiano. Como este estudo pretende definir limites, possibilidades e características da aplicação da educomunicação no trabalho com educação ambiental, esta observação é pertinente à ampliação de minhas percepções.

Na perspectiva de observação da concepção de meio ambiente que os docentes possuem, este (a) profissional parece estar tentando mudar sua compreensão conservacionista: “se falava sempre na conservação do espaço, dos rios, do ar. Nunca pensei nem tratei o tema com mais profundidade, só mesmo pela conscientização da conservação”.

Este grupo já fez, no primeiro encontro, discussões sobre meio ambiente. As características desta mudança de pensamento podem ser confirmadas na frase: “e hoje com você estamos aprendendo a ver e perceber o meio ambiente com um outro olhar e tentar fazer com que o nosso trabalho em sala de aula seja diferente, outro, muito além do que já e do que é trabalhado em sala de aula”.

Percebo, na leitura que faço deste texto, que há uma escolha pela transformação de realidade. O diálogo que se descortina é articulado com a práxis. Acredito que esteja se realizando um movimento reflexivo interno neste (a) profissional. A aquisição de conhecimento ambiental pode estar gerando, no emitente desta mensagem, um papel emancipador.

Iniciamos a reflexão sobre os fundamentos da educação ambiental, aqueles que norteiam a relação do homem com o ambiente ao qual pertence. Observo que talvez a barreira inicial, apresentada na recusa da escrita, tenha sido superada ou esteja em vias de ser transposta, pois este (a) educador (a) me escreve: “desculpa pelo garrancho, erros e letra; espero que com esse pequeno relato eu possa ter ajudado em alguma coisa”.

Há uma marca identitária forte neste texto, em sua conclusão. O (a) emissor(a) da mensagem se despede com um abraço, assina a redação e especifica sua categoria de trabalho: “bidocente”. Esta uma decisão política, reflete uma produção de sentido.

Existe no mínimo uma estratégia de aproximação comigo, mas, para além desta observação, creio se tratar da necessidade de ultrapassar a situação-limite que se colocou nas reflexões anteriores. Encontro nesta postura dialógica uma vontade de manifestar direito de expressão negado, que se vê agora em condição de ter visibilidade.

Estou tentando melhorar a linguagem adotada nos encontros, simplificando a complexidade das provocações, melhorando as possibilidades de participação. Hoje chego com uma proposta de flexibilização maior na aplicação dos pressupostos da educomunicação.

Não categorizo a maneira de trabalhar as mídias por segmentos de linguagem. Trago para o segundo encontro o intercâmbio de possibilidades, a partir das expectativas dos participantes das oficinas, embora queira conversar sobre rádio. Lembro que, no encontro anterior, os docentes me disseram que estavam cansados, esgotados pelo trabalho.

Vou esperar que apareça algum questionamento sobre mídias no grupo e, assim, encontrarei maneiras de trabalhar o ‘quefazer’ freireano; decido esta prática na perspectiva de fazer algo que nunca fiz enquanto professora: ocultar-me enquanto enuncio algo que acreditaria ‘dominar’.

5.8- OITAVA CARTA- CONVERSAS SOBRE NOSSO MUNDO

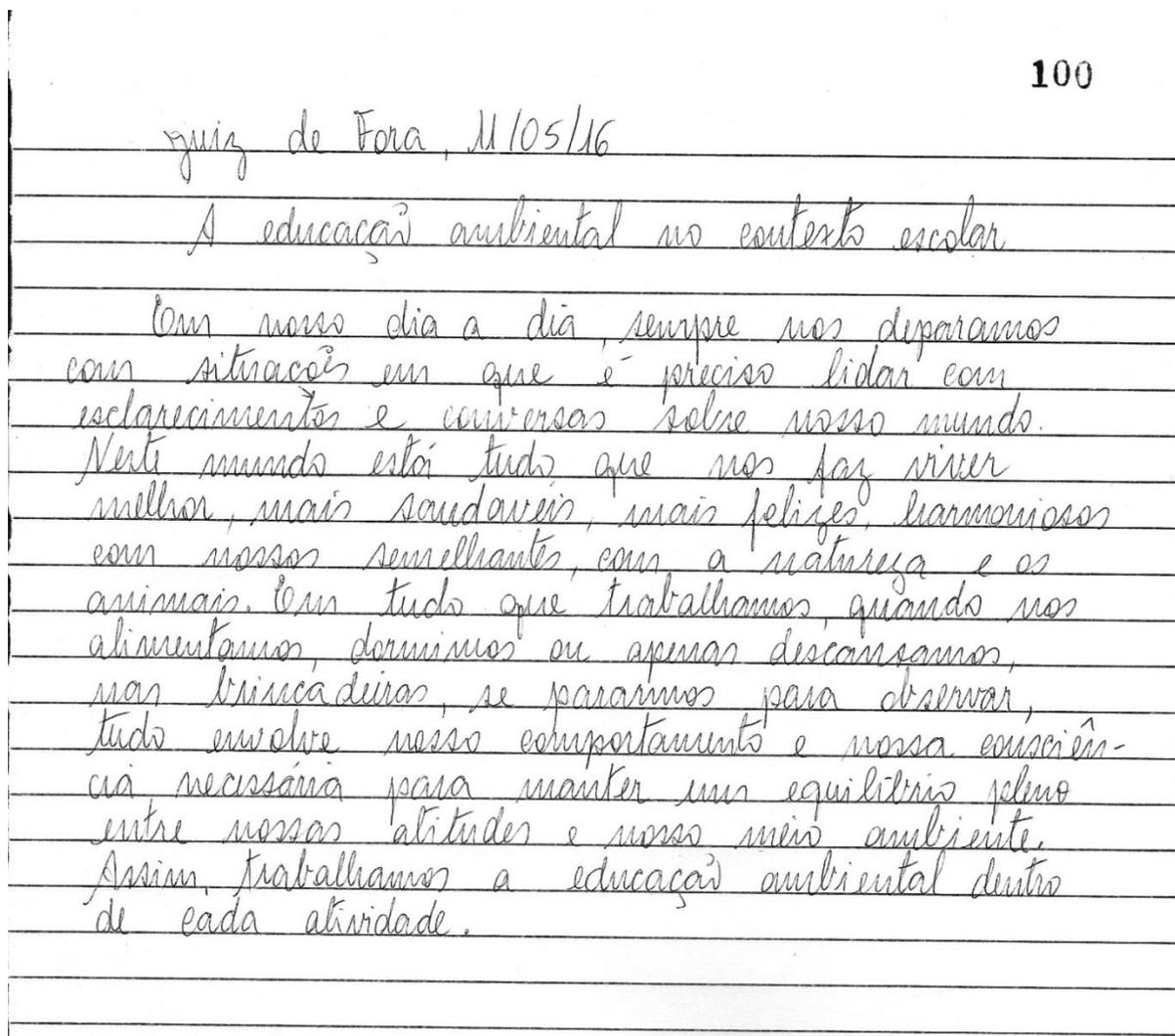


Fig.12- Oitava Carta.

O maior desafio na interpretação desta redação é que esta amplia as experiências que temos vivido em nossos encontros. Desde o título: “a educação ambiental no contexto escolar”, este texto dá coerência lógica aos procedimentos que temos adotado, pois cria uma relação entre os principais elementos sobre os quais temos conversado.

O primeiro vocábulo a ser destacado é “contexto”. O sentido atribuído a esta palavra, em nossos diálogos, tem sido o de conjunto, agrupamento, visão compartilhada. Usando o diálogo como instrumento da prática de educação transformadora, neste estudo eu tenho registrado a dimensão educativa da experiência vivenciada.

O formato adotado em nossas oficinas, na prática de educação ambiental- é dialógico, com visão compartilhada, conforme ressalta o vocábulo contexto adotado na redação. É um

dos objetivos da educomunicação promover o intercâmbio de realidades, a partilha de saberes e visões de mundo.

A realidade dos docentes que participam das oficinas é, portanto, ponto de referência no âmbito da pesquisa. O fundamento desta possibilidade recebe como contribuição o pensamento de que: “em nosso dia-a-dia sempre nos deparamos com situações em que é preciso lidar com esclarecimentos e conversas sobre nosso mundo”.

Nesta expressão se observa a referência às conversas e esclarecimentos como ações praticadas permanentemente, atribuindo-lhes sentido de que o diálogo esclarece o mundo. Consigo perceber, neste trecho da redação, atribuição de importância a uma situação rotineira, porém valorizando-a como oportunidade de reflexão sobre a própria realidade, pois “é preciso lidar com esclarecimentos e conversas sobre nosso mundo”.

Nos procedimentos de sistematização das análises das cartas, procuro indícios de como os (as) docentes enxergam o meio ambiente. Há diferença entre a percepção do senso comum e a observação científica. A frase: “em nosso dia-a-dia sempre nos deparamos com situações em que é preciso lidar com esclarecimentos e conversas sobre nosso mundo”, emitida pelo (a) remetente- é muito importante porque, na observação participante, bem como na educomunicação, as expressões verbalizadas contêm aprendizagens fundamentais que são disseminadas no grupo com o qual trabalhamos.

Esta escrita me remete a uma tentativa do (a) participante em aprofundar a compreensão dos sentidos existentes nas suas experiências de vida: “neste mundo está tudo que nos faz viver melhor, mais saudáveis, mais felizes, harmoniosos com nossos semelhantes, com a natureza e os animais”. Este (a) docente protagoniza a sua relação com o meio em que vive de forma reflexiva. Sua visão é incluyente, na integração homem-natureza.

Há uma dimensão de importância neste texto, pois apresenta definições claras sobre a concepção de meio ambiente que esta pessoa possui. Este (a) docente apresenta uma concepção integradora e nos fornece indícios de que se enxerga como parte do meio ambiente, pois usa o pronome “nosso”, apresentando uma concepção inclusiva: “em tudo que trabalhamos, quando nos alimentamos, dormimos ou apenas descansamos, nas brincadeiras, se pararmos para observar, tudo envolve nosso comportamento e nossa consciência necessária para manter um equilíbrio pleno entre nossas atitudes e nosso meio ambiente.

Efetivamente, pode ser que exista uma prática de interdisciplinaridade na concepção deste (a) docente, quando reforça as atividades a serem realizadas. Na intenção de interpretar plenamente o sentido emitido nesta frase: “assim, trabalhamos a educação ambiental dentro de cada atividade”, procuro avaliá-la dentro do contexto, que já se apresentou por meio da visão

holística. Desta forma, embora ambígua, a expressão “em cada atividade” me faz pensar no sentido de totalidade, de integração.

5.9- NONA CARTA- ESPERANÇA QUE ESTIMULA A PRÁTICA

Juiz de Fora, 11 de ~~março~~ maio de 2016

Olá Cláudia,

pensando na sua proposta, no seu questionamento, sobre educação ambiental, entendo ser um tema muito importante.

Educação ambiental tem que ser trabalhado não apenas em sala de aula, mas acredito que em todos os lugares. Afinal, nesse país tem sofrido muito com os problemas ambientais.

Por eu ser professora de português e matemática, não falo muito com meus alunos sobre isso. Mas tem que ser trabalhado pela escola como um todo, através de projeto. Para que as crianças e a comunidade que está em torno da escola possam se conscientizar e entender que preservação ambiental é vida.

É possível trabalhar o tema na escola através de vários recursos que temos disponíveis hoje. Temos que começar já!

Fig.13 – Nona Carta.

Lendo mais esta carta, fico pensando que eu poderia ter encontrado uma multiplicidade maior de temas. Mas eu encontro somente agradecimentos, reforços de importância da educação ambiental: “pensando na sua proposta, no seu questionamento sobre educação ambiental, entendo ser um tema muito importante”.

Será que os participantes da primeira oficina perceberam a concepção desintegrada de meio ambiente que apresentaram, em maioria significativa? Todos estão com tempo para falar e serem ouvidos? Vou observar melhor se existe necessidade de estimular melhor suas participações.

O aprofundamento dos debates e reflexões deverá se destinar a esclarecer quem são os docentes participantes nestas oficinas. Para onde iremos caminhar com estas conversas? Somente nos próximos encontros me responderão.

Fico entusiasmada ao ler que a “educação ambiental tem que ser trabalhada não apenas em sala de aula, mas acredito que em todos os lugares. Afinal nosso país tem sofrido muito com os problemas ambientais”.

Embora esta carta também ainda me traga uma percepção acrítica, pois “afinal nosso país tem sofrido muito com os problemas ambientais”, por algum motivo ainda não possível sensibilizar este (a) docente para a visão ambiental crítica.

Este fator ainda tenho que observar. Mas, embora pareça ser uma carta conformista, há uma importante informação, que me causa estranhamento, na frase: “Por eu ser professora de português e matemática não falo muito com os alunos sobre isso”.

Se há prática de interdisciplinaridade nesta escola, como encontrei em outras cartas, por quê não existe o tratamento deste tema transversal nas disciplinas tradicionais?

Percebo que este (a) profissional desejaria que fosse diferente, pois escreve que: “tem que ser trabalhado pela escola como um todo através de projeto”. É flagrante a ausência de participação em práticas de educação ambiental. Este contexto enfraquece a força dos argumentos anteriores de que esta instituição tem projetos nesta área.

O interessante é que, “para que as crianças e a comunidade que está em torno da escola possam se conscientizar e entender que preservação ambiental é vida”, a educação ambiental precisa sensibilizar os docentes para que se sintam mobilizados a participar das iniciativas existentes.

O mosaico de correspondências que recebi, entre elas esta que agora analiso, reúne reflexões que me permitem conhecer convergências e divergências no interior da instituição de práticas de educação ambiental na escola.

A escrita deste (a) remetente é otimista e oferece a oportunidade de sensibilização para a educação ambiental: “é possível trabalhar o tema na escola através de vários recursos que temos disponíveis hoje”.

A razão desta manifestação esperançosa poderá ser resultado do diálogo, da participação e da oportunidade de ser ouvido (a) no grupo, pois parece ter surgido uma boa motivação para a prática: “temos que começar já!”

5.10- DÉCIMA CARTA- POSSIBILIDADES DENTRO DE SALA DE AULA

Luiz de Fera, 11 de maio de 2016.

Carta sobre a possibilidade de se trabalhar a educação ambiental dentro de sala de aula.

Pregada professora Cláudia, venho por meio deste, dividir as minhas expectativas e necessidades sobre o tema com você.

Percebo que o tema meio ambiente seja bem relevante e totalmente necessário a discursos na atualidade.

Sou professora dos anos iniciais e sinto que há necessidade em está trabalhando o assunto por motivos óbvios que possa interferir no dia a dia e na qualidade de vida do aluno, assim como na sociedade.

Ao mesmo tempo percebo que os alunos não encararam com seriedade as conseqüências que "a nossa falta de educação" com o meio ambiente pode causar. Percebo que essa ignorância pode se dar por conta do seu contexto social e falta de bons exemplos.

Espero que o tempo não seja cruel com o meio ambiente e que a consciência das pessoas amadureçam para que possamos ter um futuro melhor e mais saudável.

Em uma observação pormenorizada, esta “carta sobre a possibilidade de se trabalhar a educação ambiental dentro de sala de aula” é bastante introspectiva, pois o (a) docente já anuncia, desde o princípio:” venho por meio deste texto dividir as minhas expectativas e necessidades sobre o tema com você”.

A razão desta introspecção pode ser simples reflexo da opressão no exercício profissional. Seguirei minhas observações ampliando a percepção das dificuldades profissionais vivenciadas e também irei anotar se algum segmento docente se sente constrangido em participar dos nossos diálogos.

O posicionamento deste(a) remetente revela a ambiência da atuação profissional: “sou professora dos anos iniciais e sinto que há necessidade em estar trabalhando o assunto, por motivos óbvios que possam interferir no dia a dia e na qualidade de vida do aluno, assim como na sociedade”.

O que ocorre na prática docente que impede a aplicação de reflexões sobre questões ambientais nas séries iniciais? Pode ser que estejam privilegiando a alfabetização. Precisaréi ficar atenta a isto também, pois, assim como a pessoa que me escreve, “acredito que o tema meio ambiente seja bem relevante”, considerando “totalmente necessária a discussão na atualidade.”

Contudo, desde que começou a trocar suas impressões comigo, este educador (a) se demonstrou reflexivo (a): então a redação revela impressões intimistas, reflexões pedagógicas. Não se trata de um (a) profissional omissivo (a).

Este texto possui uma qualidade especial para a pesquisa que estou desenvolvendo. Explicita a concepção de meio ambiente de forma alarmista, conservadora e ainda preenche de sentido o reconhecimento da ambiência de trabalho nas séries iniciais.

O texto define uma classe de características que podem contribuir para eu traçar a conjuntura da existência de educação ambiental nesta escola: “ao mesmo tempo percebo que os alunos não encaram com seriedade as consequências que a nossa falta de educação com o meio ambiente pode causar.”

Houve momentos, no primeiro encontro, em que se discutiam a relação do homem com o ambiente e os (as) docentes elogiavam comentários de seus pares. O clima de interação estabelecido foi satisfatório. Mas naquele momento não refletíamos sobre as práticas dos docentes e nem sobre as atitudes dos alunos.

No entanto, neste texto, permito-me pensar que o (a) docente quis me apresentar as características de identidade dos alunos: “percebo que esta observação, de que os alunos não

encaram com seriedade as consequências que a nossa falta de educação com o meio ambiente pode causar, pode se dar por conta de seu convívio social e falta de bons exemplos”.

Para este(a) remetente, não é possível apenas pensar em se fazer educação ambiental, pois se espera “que o tempo não seja cruel com o meio ambiente e que haja consciência das pessoas para que possamos ter um futuro melhor e mais saudável.”

5.11- DÉCIMA PRIMEIRA CARTA- SOBRE A POSSIBILIDADE DE SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DENTRO DA SALA DE AULA

85

Jfona, 11/05/16.

Carta sobre a possibilidade de se trabalhar a educação ambiental dentro da sala de aula.

Profª. Cláudia:

É muito importante trabalhar sobre a ed. ambiental para garantirmos o presente e o futuro do nosso planeta.

Através da conscientização de que devemos preservar e reaproveitar o que consumimos, diminuiríamos tanto lixo produzido e destruiríamos menos os nossos recursos naturais.

Em sala de aula demonstraríamos aos alunos como conservar e preservar no nosso dia a dia, os nossos recursos naturais, em casa, nos parques, nas ruas, em todos os locais onde passarmos. Mostramos o que o homem faz para destruir todo esse patrimônio e o que podemos melhorar para recuperar.

O que eles pensam e podem contribuir. Conscientizar os amigos e familiares.

Espero poder contar com sua colaboração em me ajudar a fazer um projeto ou algum planejamento com a importância dos conteúdos a serem trabalhados.

Sem mais,
atenciosamente

Fig. 15 – Décima Primeira Carta.

Esta carta traz mais que os atributos mínimos para eu perceber a concepção ambiental que este (a) docente possui. Quando me escreve: “É muito importante trabalhar sobre a educação ambiental para garantirmos o presente e o futuro do nosso planeta”, já inicia a correspondência produzindo sentido.

É indiscutível para a sociedade acreditar que a preservação ambiental vá garantir a sustentabilidade, mas a concepção crítica já superou esta visão. Parece que, então, “garantirmos o presente e o futuro do nosso planeta” já não é um pensamento social que faz plenamente sentido.

O (a) docente aponta para a necessidade de “preservar e reaproveitar o que consumimos”. Trata-se, então, de uma visão conservacionista, preservacionista. O (a) remetente me destina as soluções da prática de educação ambiental de forma responsável, porém culpabilista: “através da conscientização de que devemos preservar e reaproveitar o que consumimos, diminuiríamos tantos lixos produzidos e destruiríamos menos os nossos recursos naturais”.

O (a) interlocutor (a) anuncia sua expectativa em trabalhar meio ambiente: “em sala de aula demonstraria para os alunos como conservar e preservar, no nosso dia-a-dia, os nossos recursos naturais, em casa, nos parques, na rua, em todos os locais onde passarmos.” A importância desta frase é que ela sinaliza o protagonismo docente em praticar educação ambiental nesta escola.

Há, durante toda a redação, a revelação de uma percepção conservacionista, com refinamento de ideias, a “mostrar o que o homem faz para destruir todo esse patrimônio e o que podemos melhorar para recuperar”. Há semelhanças com o senso comum nesta expressão, mas em outro momento da carta eu observo diferenças entre esta e outras correspondências a mim destinadas nesta pesquisa.

Há uma reflexão mais profunda, incluindo o interesse da sociedade em modificar a situação atual de degradação: “porque eles pensam que podem contribuir. Conscientizar os amigos e familiares”. Esta é uma visão colaborativa importante para a ampliação dos diálogos e fertilidade de ideias.

Além de ter assinado a carta e ter feito questão de se identificar, evidenciando um sentimento de aproximação com a minha causa, o (a) educador (a) se apresenta de forma bastante expressiva e inclusiva: “espero poder contar com sua colaboração em me ajudar a fazer um projeto ou um planejamento com a importância dos conteúdos a serem trabalhados”.

A observação que faço, antes de encerrar a análise desta carta, é a ampla expectativa de prática da educação ambiental apresentada. Embora não seja auto evidenciada, há uma

novidade nesta carta: ela é quase um manifesto formal de compromisso com este tema transversal.

Este é um fator motivacional que eu considero positivo para a pesquisa, pois os sentidos produzidos aparecem como uma oportunidade de contribuição para aprofundamento de minhas observações. Há traços identitários ainda não reconhecidos neste grupo. Esta carta me permite, simultaneamente, reconhecer empenho por participação e com esta atitude também identificar-me.

6. PRODUTO COMUNICACIONAL DA SEGUNDA OFICINA- MINIBIOGRAFIAS: O RETORNO DO SUJEITO

Neste momento da pesquisa eu apresento aspectos significativos na identificação das subjetividades dos docentes, obtidos por meio de recursos autobiográficos. Compreendo suas narrativas como instrumento para a construção de uma sistematização que permite analisar seus processos formativos desde a infância.

Baseada no argumento de Paulo Freire sobre a importância da historicidade subjetiva na mudança de realidade social, sinto a preocupação de pesquisar elementos do passado que contribuíram para a formação identitária dos participantes das oficinas.

Resultado da proposição dialógica do segundo encontro, estas minibiografias servem de mediação para a interpretação da realidade dos sujeitos na pesquisa que estou desenvolvendo.

A proposição sistemática que realizei é a de identificar as faixas etárias, as influências ideológicas, além das expectativas que marcam a trajetória destes docentes. Portanto, neste momento da pesquisa, ainda me preocupo em conhecer desejos, afetividades, sentimentos. Pretendo conseguir a percepção da subjetividade em forma de narrativas, por meio dos recortes de suas histórias de vida.

Em nossos diálogos, o que pensam e o que sentem pode estar subsumido na cena acadêmica. Nosso primeiro encontro gerou um produto comunicacional escrito. Mas a formalidade da palavra escrita, em textos acadêmicos, nem sempre consegue captar e capturar a dimensão subjetiva de sentido da narrativa.

Esta tentativa de sistematização na captura da subjetividade está sendo utilizada com o objetivo de resgatar e valorizar influências ideológicas dos docentes que ajuízam suas atitudes atuais.

Em busca da espontaneidade, solicitei desenhos de árvores que contivessem traços biográficos. As provocações epistemológicas aplicadas para a obtenção das autobiografias foram: na raiz da árvore, escreveriam a data de nascimento; o grau de parentesco de pessoas que influenciaram seus pensamentos; e acontecimentos marcantes até os 8 anos de idade. No tronco da árvore, pedi para registrarem ações cotidianas e motivação para viver. Na copa da árvore, iriam inserir expectativas de vida, esperanças, sonhos.

A compreensão da subjetividade contribui para a interpretação do contexto e neste estudo é reconhecida como elemento de compreensão da natureza docente. Na curiosidade

científica de perceber também suas próprias identificações com identidades e culturas múltiplas, entreguei um texto (ANEXO, p. 320) que traria elementos de personalidade associados a espécies de árvores. Solicitei que atribuíssem às árvores desenhadas um nome, a partir do texto entregue.

Neste processo atribuo importância ao comportamento adotado pelos participantes da oficina, que atualizavam conscientemente suas trajetórias de vida e muitos atribuíam à experiência o “conhecimento ‘daquilo’ que somos”. Observo nas reações dos docentes a seriedade nas reflexões sobre o que pensam, o que valorizam e o que desejam na sua relação com o mundo.

Em seguida estaríamos reelaborando nossos diálogos sobre as suas relações com o ambiente humano e natural. Como pesquisadora, reforcei meu posicionamento de observadora participante e precisava, de forma recorrente, lembrar aos docentes que esta atividade era subjetiva, pois percebia diálogos entre pares, na tentativa de se conhecerem melhor, já que tinham curiosidade em apreciar as realidades registradas.

Como se trata de uma pesquisa participante, existe confluência entre pesquisadora e pesquisados. Envolvida no processo, resolvi que deveriam- em um segundo momento, compartilhar as experiências. Solicitei aos interessados que mostrassem o desenho já pronto para colegas que estivessem ao seu lado.

Apenas uma dupla não se sentiu confortável nesta situação: docente de informática e docente de artes. Diziam não se conhecerem e que não poderiam compartilhar o conhecimento de forma contributiva para a pesquisa. Então solicitei que acompanhassem as outras duplas, aproximando-se das mesmas e realizando escuta ativa. Um deles, o professor de artes, não se levantou e eu o deixei à vontade, respeitando a sua decisão.

As experiências individuais contribuíram, neste estudo, como elementos constitutivos das suas condições de enfrentamento- ou submissão- à lógica do capital, no exercício profissional. As abordagens materializadas em forma de árvore viabilizaram a interpretação de interesses e objetivos que possuem em sua vida privada. Tratou-se, neste dia, de individualizar os diálogos, que antes somente teriam ocorrido de forma coletiva.

A prática dialógica em busca de uma educação ambiental crítica precisa valorizar os saberes já construídos; mas os significados já existentes, resultados de conformação, precisam ser reconhecidos, porque eles demonstram em que realidade se encontra o sujeito de aprendizagem dos conhecimentos ambientais.

Esta realidade é parte de um processo histórico preconcebido pelo sistema capitalista. Desta forma, a concepção de educomunicação permite inserir a realidade destes docentes como conceito problematizador, que se realiza enquanto as pessoas se relacionam com o mundo. Na educomunicação, a relação do ser humano em conjunto nunca é silenciosa, pois as provocações possibilitam que esteja em permanente relação com o problema e com os sujeitos que se debruçam sobre ele.

Problematizando o mundo do trabalho, da produção cultural, das vivências ambientais, se torna possível promover a educação ambiental crítica neste grupo. Nesta proposta pedagógica percebo a realização de um processo de construção histórica das experiências, com reconhecimento ao acúmulo de cultura preexistente e perspectivas de emancipação por meio da percepção do inacabamento humano.

É para mim uma fonte de ampla reflexão o inacabamento. Professores dizem reconhecer que sempre há algo mais a se aprender; porém, o inacabamento compreendido hoje por mim é o da minha imperfeição e falibilidade.

Penso que as três grandes questões que se apresentam, neste momento da pesquisa, são: em primeiro lugar, as influências principais de suas vidas, as referências iniciais de sua formação- que ainda significam muito na realidade atual: são patriarcais, familiares?

Depois, a segunda importância está em detectar se as atividades rotineiras que realizam são concentradas em trabalho. A sociedade capitalista se aliena cada vez mais em que realiza atividades sustentadoras da predominância do capital nas relações. Estarei também observando se estes trabalhadores realizam mais atividades em regime de confinamento que em regime aberto, em convivência com a liberdade e a natureza.

A terceira questão de importância é: suas expectativas são emancipatórias ou conformadoras? Manter o foco das realizações futuras no capital também é uma forma de sustentar a cultura hegemônica. Há busca de reconhecimento de suas potencialidades, de suas realizações históricas, de sua realização como sujeitos? Quais são as atividades por eles mais valorizadas, a quais atribuem maior prestígio?

As influências constantes encontradas no grupo são de pai, mãe e avó. Em algumas autobiografias encontrei referências a irmãos, tios e primos; em duas houve citação de madrinha, padrinho e amigos. Importante considerar que uma das minibiografias fez referência a filhos, amigos... Mas, como seria possível, até oito anos de idade, ter filhos como fonte de influência?

Este é um estudo que não aprofunda avaliações sociológicas, mas importa para a pesquisa perceber se as vinculações sociais se deram de forma convencional, ou seja, no primeiro espaço de socialização, que é a família. As famílias dão o ordenamento de controle social, desenvolvem as primeiras crenças e geram os primeiros valores. Neste grupo as representações confirmam o vínculo com o primeiro modelo de controle social e a existência de condições favoráveis para ordenamento formativo.

No momento de compartilhamento das autobiografias, mediante reações de aprovação ou desaprovação, eu percebia que os docentes- autores, em geral, balançavam suas cabeças afirmativamente. Não houve reação de contestação direta ou crítica contundente, nem confronto de opiniões. Uns completavam as informações de outros, algumas contestando a visão dos autores das minibiografias.

As faixas etárias vão de 62 anos a 27 anos. Há docentes da década de 1960, outros do decênio de 1970 e também há professores da década de 1980 no grupo. Embora haja bastante diferença nas idades, há traços identitários tão semelhantes que caracterizam parâmetros de redundância, repetição, monotonia. Foram analisados 19 perfis autobiográficos.

As atividades de rotina realizadas são: casa, escola, família e trabalho. Trabalho a ocupação mais citada, família um serviço executado em segundo lugar. O terceiro elemento, citado em alguns perfis, viagem. Descobri então que um grupo de docentes da escola costuma viajar em finais de semana para locais turísticos próximos.

Os acontecimentos marcantes foram atividades lúdicas realizadas em ambiente familiar, como: leituras, cantigas, músicas, brincadeiras infantis. Nenhum deles cita alguma travessura, atividades de risco ou mal-estar. Poucos docentes- menos da metade- consideram a escola como experiência significativa. No âmbito da educomunicação, estas referências adquirem importância de expressão social e, neste estudo, são objeto de análise.

Os sonhos em geral estão traduzidos pela realização profissional. Os elementos principais, mais significativos, neste campo de análise, foram: trabalho, estabilidade financeira, sossego financeiro, sucesso, melhor salário, ficar rico. As situações de vida compartilhadas pareciam se repetir e o ciclo de ordenamento social para o setor produtivo se confirmava.

Á medida que procuro diferenças entre os perfis docentes, percebo cada vez mais semelhanças. Em uma reflexão crítica, fico a pensar: seria a escola um espaço de indistinção? Até mesmo as expectativas de cada docente são quase idênticas. Tenho a impressão de que o

trabalho realizado na sala de aula é tão isolado, tão enclausurante, que se aproxima muito do universo privado de atuação.

Vejo um elemento reflexivo nesta semelhança. No universo privado as tarefas realizadas são praticamente invisíveis. Comparo a situação de invisibilidade das expectativas docentes com a das atividades domésticas, que não são valorizadas na sociedade devido ao seu caráter privativo. Ninguém visitando a residência, o trabalho realizado é desconhecido.

A realização de atividades públicas, como eventos em datas comemorativas, representaria, neste caso, uma oportunidade de expressão das capacidades profissionais. Não estou desconsiderando as outras características do trabalho docente, pois está claro que a profissão é pública e relevante. A própria sociedade reconhece o papel da escola na correção de desigualdades sociais.

Mas a pesquisa participante resulta em reflexões profundas e estou, neste momento, cogitando o porquê da similaridade identitária entre os docentes. Aproveito a oportunidade para pensar que os docentes devem se tornar mais visíveis e suas atividades devem receber notoriedade. Dessa forma, o mundo não pode ser percebido como algo separado da sala de aula. Este isolamento é algo imposto pela tradição escolar.

Há uma diferença muito perceptível entre o quefazer do professor de ensino fundamental e o professor universitário. Esta também uma aprendizagem para mim. Os docentes da universidade são motivados a publicizar suas práticas. São incentivados financeiramente a publicar resultados de suas práticas, estudos, pesquisas. Esta situação amplia a visualidade de suas identidades.

Instrumentos de elaboração subjetiva, as minibiografias se tornaram espaço de investigação porque aprofundaram as vivências e ampliaram as reflexões do grupo. Os pensamentos pessoais destes docentes são pouco visíveis mas influenciam diretamente em sua maneira de enxergar o mundo.

Parte de suas experiências e de sua formação inicial são extremamente significativas para determinar suas práticas atuais. Seguem as análises das autobiografias, a partir de seus significados coletivos.

MINIBIOGRAFIA 1- Um(a) do(a)s participantes cita a “casa onde morou” como acontecimento marcante em sua infância. É nascido(a) em 1961 e destaca a presença de seu pai em sua vida. A família continua sendo sua referência principal, pois “participa efetivamente da vida das filhas” e tem como expectativas “ver a vida das minhas filhas organizada; ver minhas filhas realizadas” e “ser avó”. Esta pessoa também tem muito interesse em viajar e cita que esta seria outra possibilidade de realização.

Nomeando-se como pinheiro, este sujeito de pesquisa se caracteriza como pessoa ativa, requintada, elegante, em geral marcante e forte. Enfrenta dificuldades com fibra e garra e acredita que sempre será capaz de vencer. Não se deixa abater e persiste em seus objetivos. Torna a vida confortável para si e para os outros.

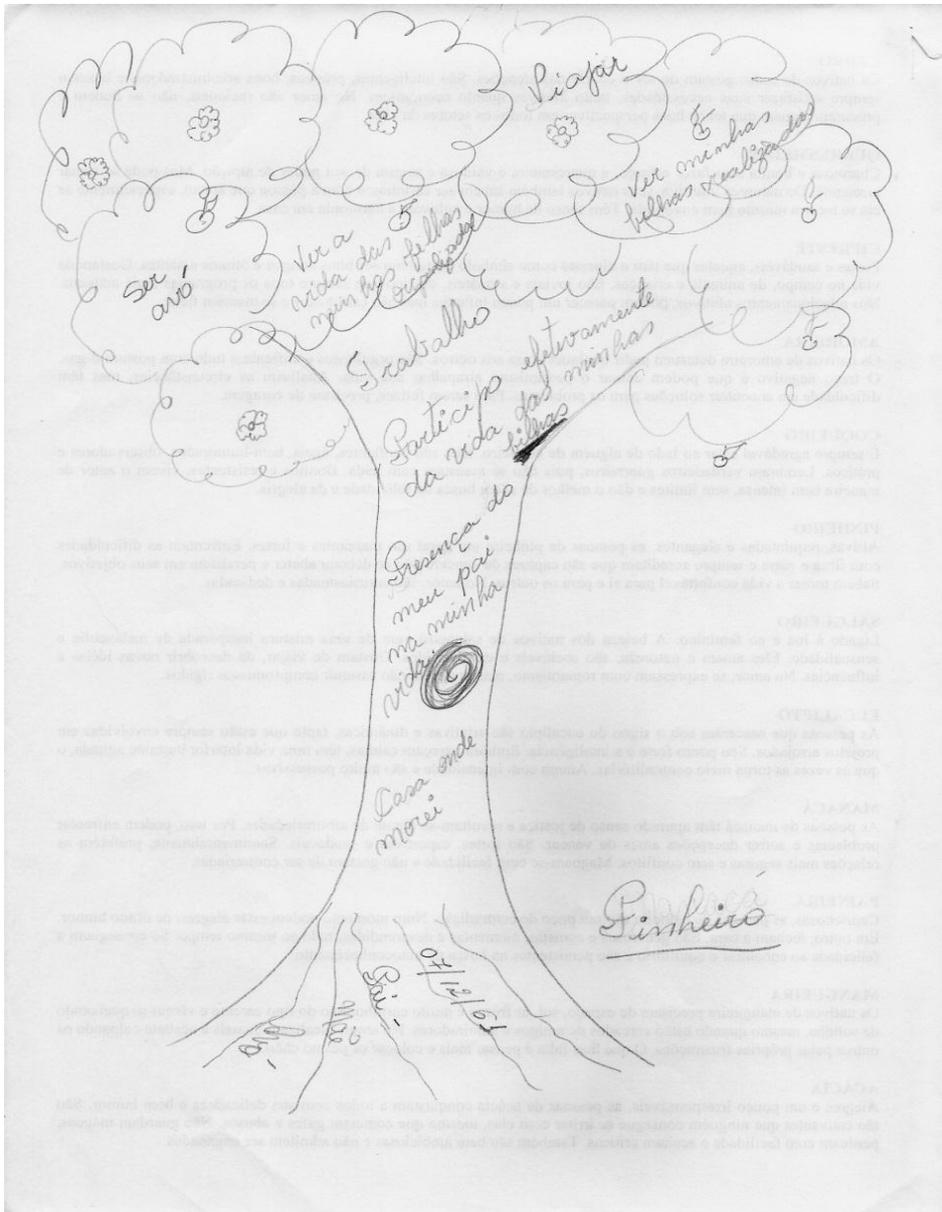


Fig. 16- MINIBIOGRAFIA 1.

MINIBIOGRAFIA 2- Outra pessoa, nascida em 1966, cita que os acontecimentos marcantes na infância foram negativos até os 8 anos. Atualmente suas atividades de rotina são: trabalhar, frequentar a igreja. Suas expectativas para o futuro incluem novas conquistas e realizações, saúde, fé em Deus, nova casa, melhor salário. Teve a família como referência principal quando era criança.

Nomeia sua árvore como Ipê da Esperança. O texto se refere a Ipê. A esta espécie se atribuem elementos como: calma, persuasão, capacidade de argumentação em defesa de ideias. Na vida afetiva, apresenta timidez e introspecção que devem ser bem trabalhadas para trazerem satisfação. Embora gostem de convencer os outros, não insistem e deixam que o tempo mostre que estavam certos.

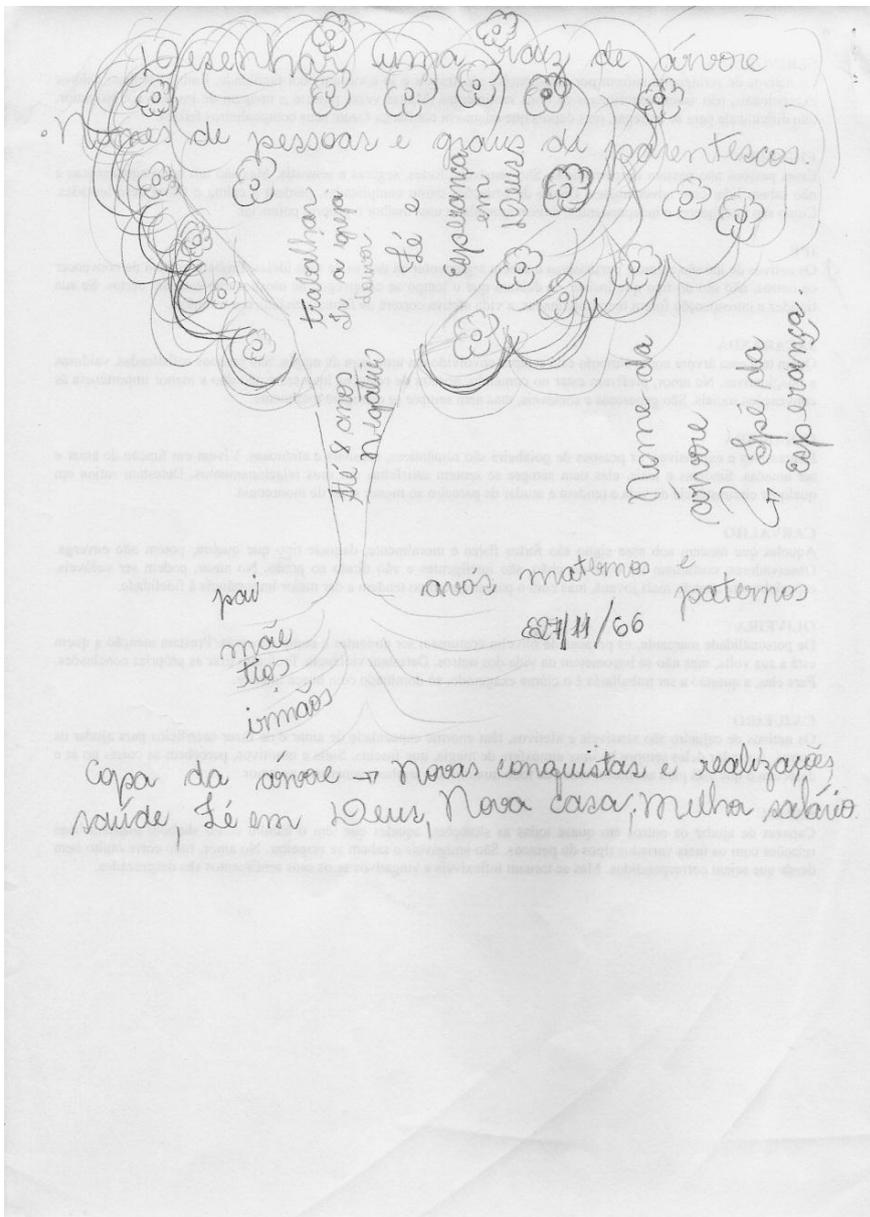


Fig. 17- MINIBIOGRAFIA 2.

MINIBIOGRAFIA 3- A terceira minibiografia traz como árvore o cajueiro, ao qual se atribuem sensibilidade, afetividade, sacrifício para ajudar os outros. Sutis e intuitivas, pessoas com este perfil antecipam situações que estão para ocorrer. Embora pareça informação descartável, nesta pesquisa o perfil traçado pelo texto de apoio contribui para reconhecer traços identitários.

Nascido(a) em 1963, este(a) docente atribui suas primeiras influências á família. Situações marcantes que lhe ocorreram foram centradas no amor da família. As atividades de rotina atuais são: cuidados com a família, trabalho, ir para a escola. Os desejos de conquista são: estabilidade no emprego, nomeação em concurso, felicidades, muita saúde, encaminhar os filhos.

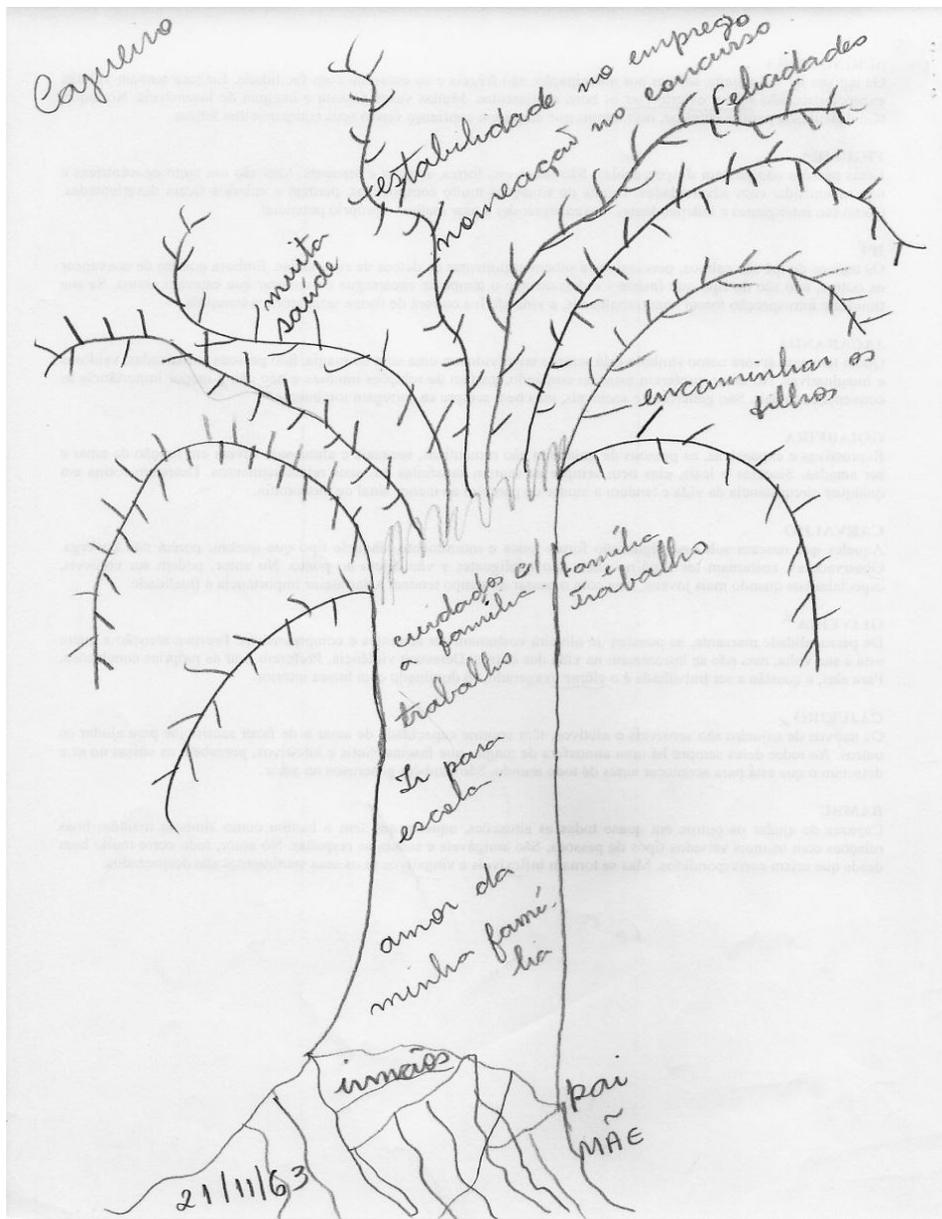


Fig. 18- MINIBIOGRAFIA 3.

MINIBIOGRAFIA 4- A quarta minibiografia traz como árvore o cajueiro. Sutis e intuitivas, pessoas com este perfil fazem premonições e ao seu redor há uma atmosfera de magia, que fascina. A este perfil se atribuem sensibilidade, afetividade, sacrifício para ajudar os outros. Apresentam generosidade no amor. Este (a) é um docente nascido em 1980.

Suas influências e experiências significativas ocorreram em ambiente familiar. A infância cercada por brincadeiras saudáveis, divertidas. Era agradável visitar o avô japonês, passear em Petrópolis, fazer amizades. Foi marcante entrar na escola.

Atualmente este (a) professor (a) se dedica a cuidar da casa, cuidar da própria vida, viajar, conhecer lugares novos, conversar com amigos, ler, estudar, trabalhar. Suas expectativas são: ser feliz, cuidar da família, aprender coisas novas, conhecer pessoas e fazer novas amizades, ter boa saúde.

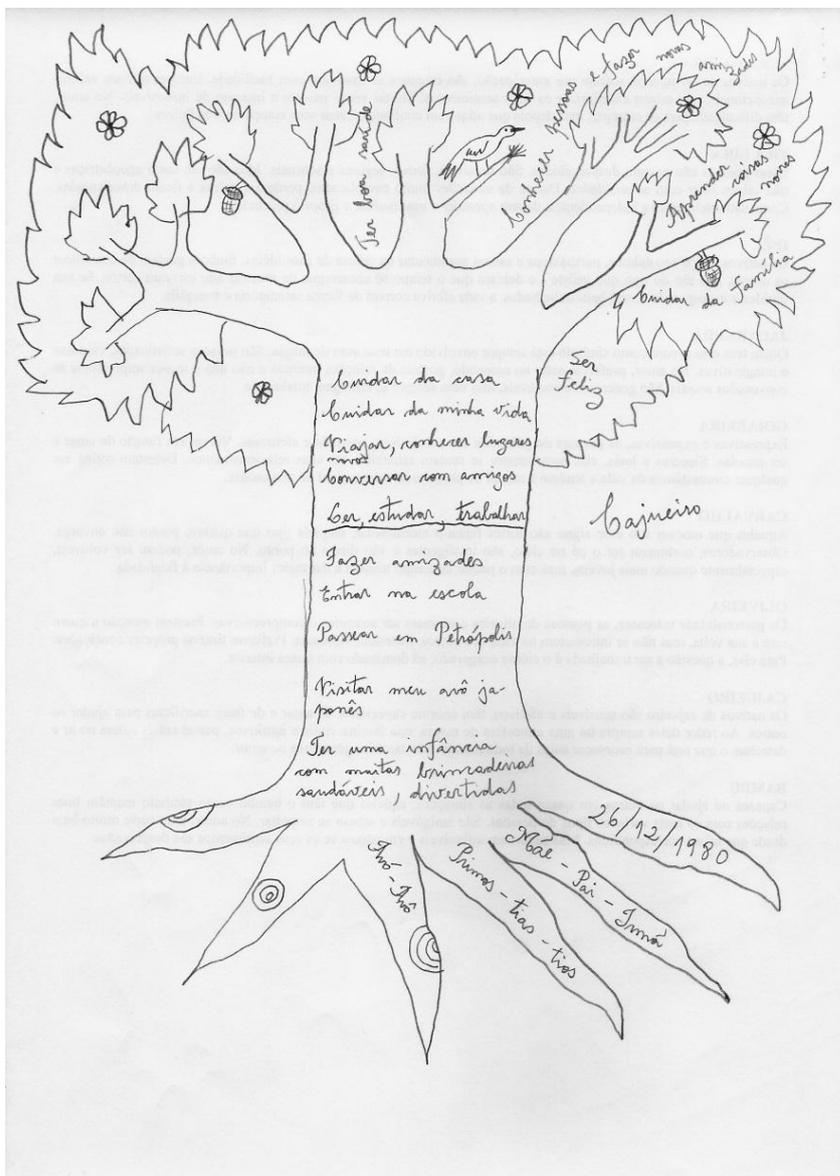


Fig. 19- MINIBIOGRAFIA 4.

MINIBIOGRAFIA 5- O quinto perfil traz como referências da infância: pais, irmãos, avós e amigos. As principais lembranças são: viagens, reuniões familiares, acampamentos com a família. Atualmente, este (a) docente realiza viagens, trabalho, momentos em família e encontros com amigos. Valoriza mais as viagens e momentos em família. Deseja realizar-se futuramente em família, fazendo viagens, tendo saúde, filhos e casa com quintal. O ano de nascimento é 1981.

Identifica-se com o cipreste, cujas pessoas são vistas como fortes e saudáveis, costumando ser boas amigas. Gostam da vida rural, de animais e crianças. Joviais e versáteis, aceitam participar de programas inusitados.

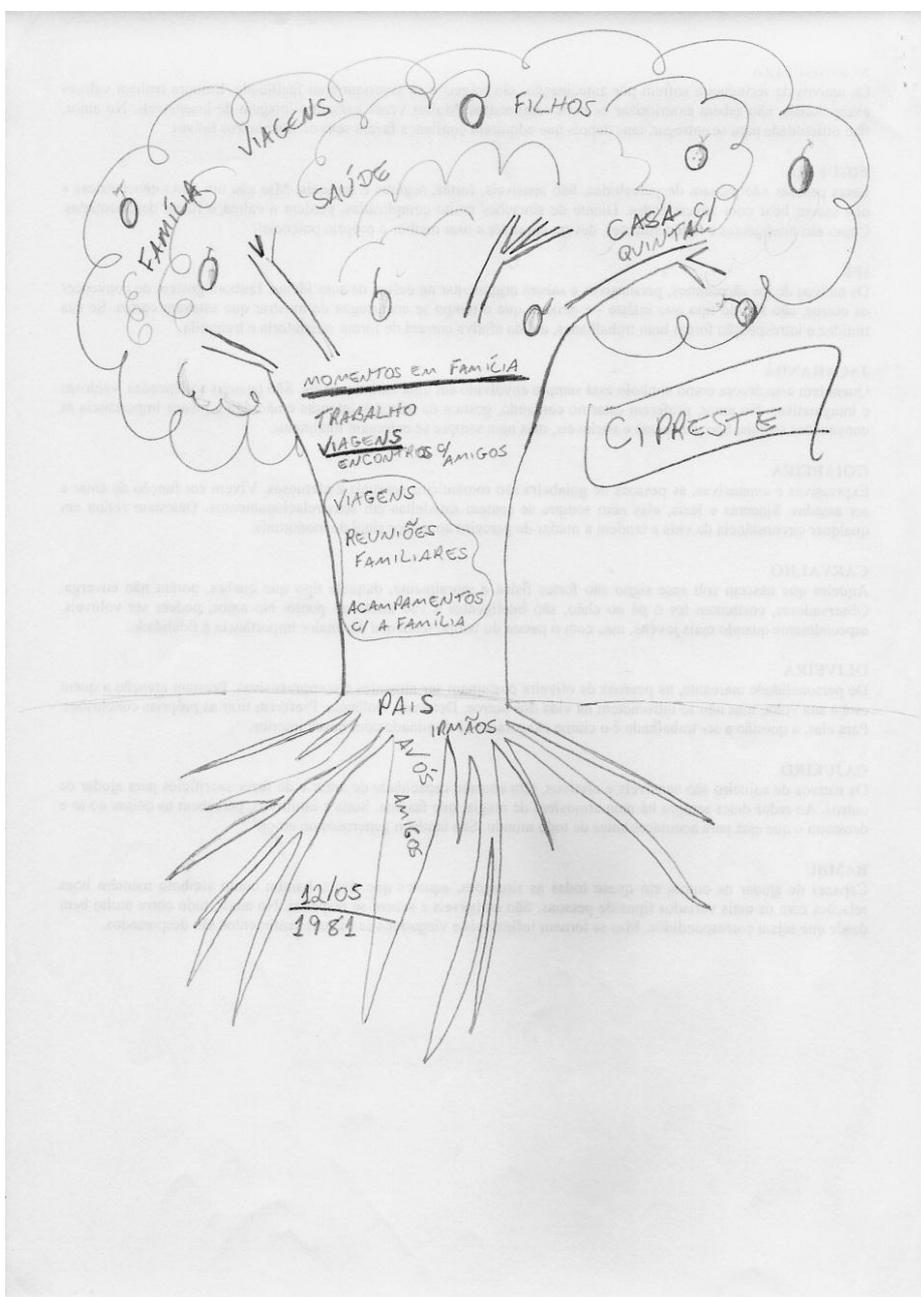


Fig. 20- MINIBIOGRAFIA 5.

MINIBIOGRAFIA 6- A sexta minibiografia é de uma pessoa nascida em 1986. Cita a influência dos pais, padrinho, avó, tia, primos maternos. Suas lembranças marcantes remetem à escolaridade, afeto, amor, responsabilidade.

Atualmente tem como rotina: amor, trabalho- destacados como principais atividades, lazer, família, ter discernimento, momentos de alegria, ser responsável, companheirismo. Espera ter, no futuro: alegria, força, paz, lealdade, companheirismo, amor, esperança, saúde e prosperidade. Espera ser mãe e comprar uma casa.

Considera-se uma pessoa confiante, ágil, bem-humorada, observadora e prática. Acredita ser uma brava guerreira, pois não se assusta com nada. Dá o melhor de si em busca da felicidade e da alegria. Estes são atributos da árvore coqueiro.

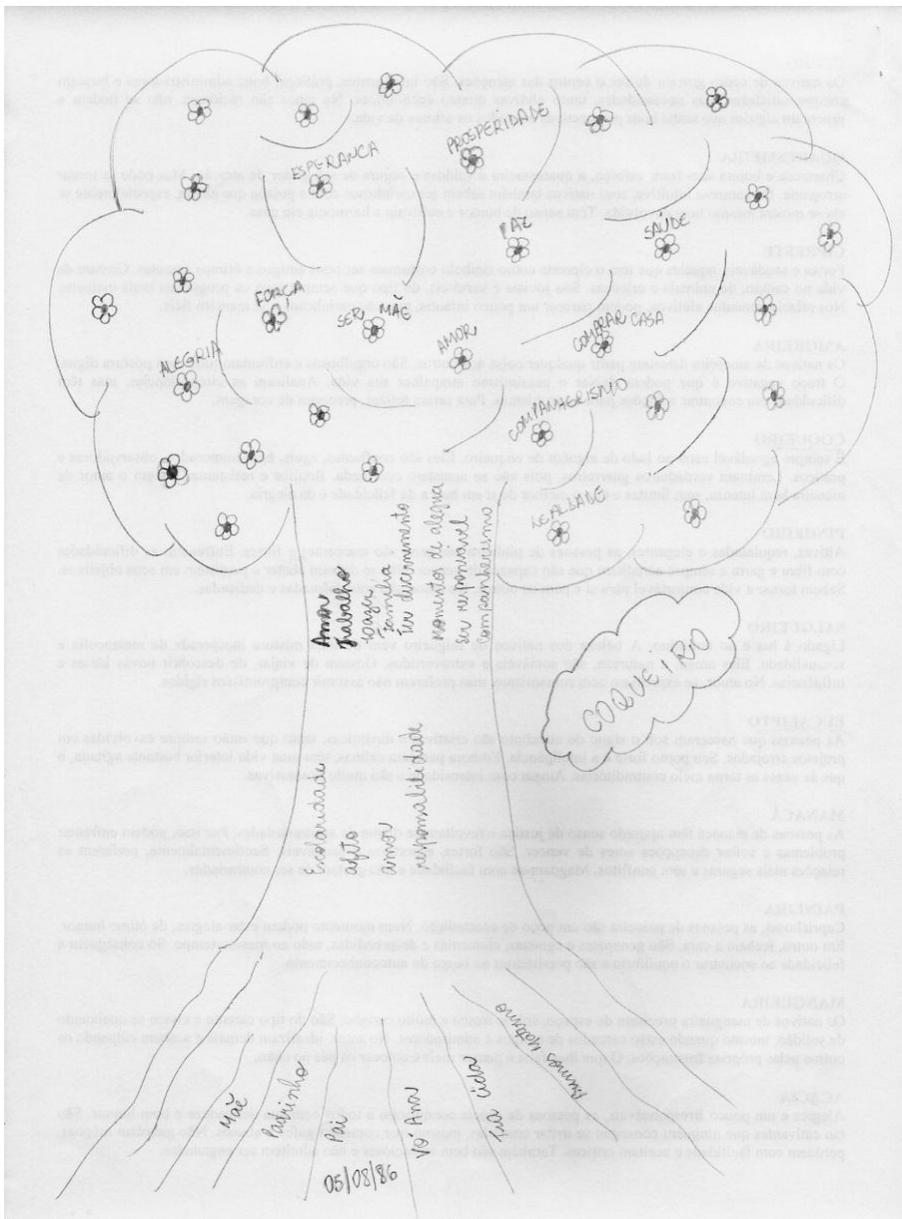


Fig. 21- MINIBIOGRAFIA 6.

MINIBIOGRAFIA 7- Chegamos ao sétimo perfil. O ano de nascimento é 1978. Recebeu influência de: irmãos, tio, primos e pais. As lembranças mais significativas foram a escola e a família. Atualmente realiza as atividades de cuidar da família e dedicar-se ao trabalho. Tem como expectativas: ser muito feliz, ter saúde, fazer viagem e ver o sucesso da filha.

Este (a) professor (a) se nomeia como Cedro. No texto de apoio esta árvore tem características de inteligência, praticidade, facilidade de gestão. Procura boas perspectivas em todos os setores da vida e busca sempre satisfazer suas necessidades. No texto há a frase: “gosta de ser o centro das atenções”. O (a) docente circulou a expressão “centro das atenções” e escreveu por cima: não. Portanto, esta característica não é reconhecida como traço identitário deste (a) professor (a).

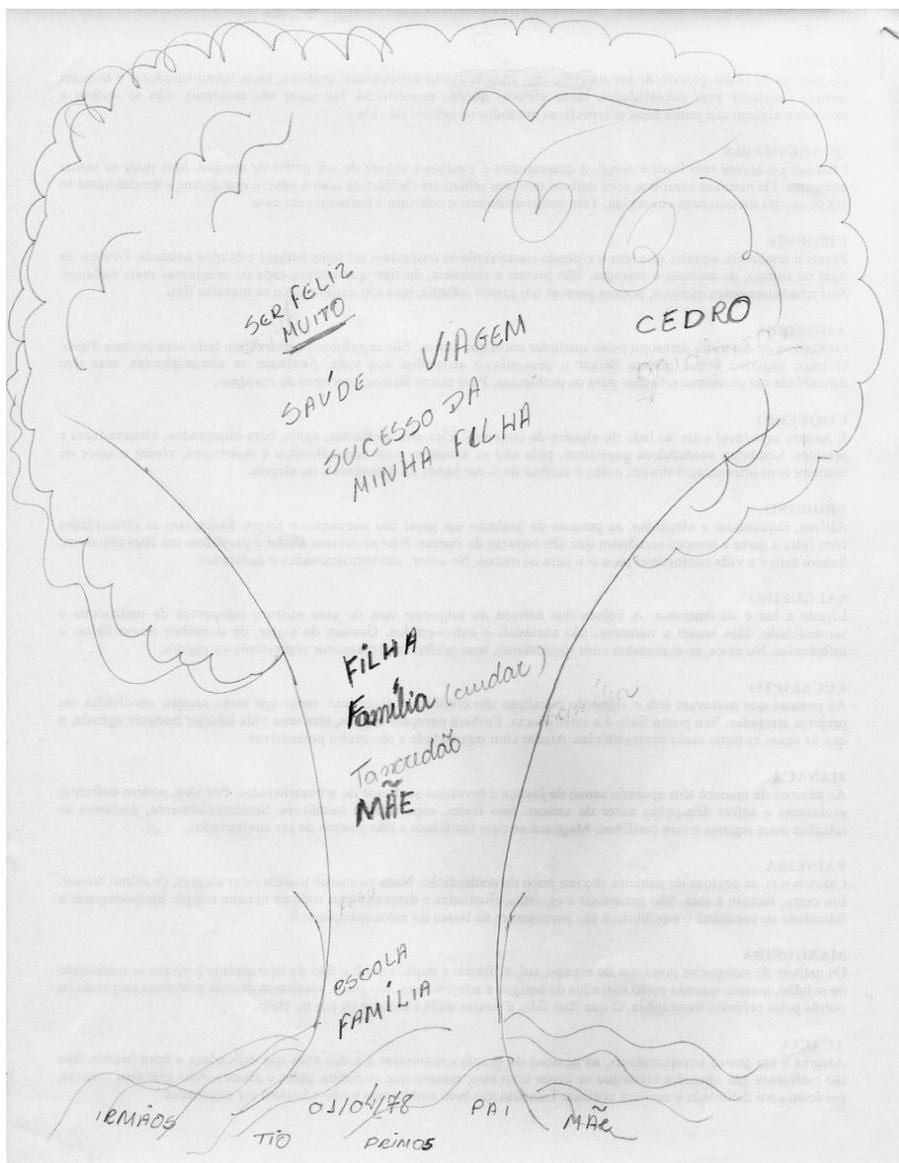


Fig. 22- MINIBIOGRAFIA 7.

MINIBIOGRAFIA 8- Identificando-se com as características do pinheiro, o (a) docente do oitavo perfil revela-se pessoa ativa, requintada, elegante, em geral marcante e forte. Enfrenta dificuldades com fibra e acredita que sempre será capaz de vencer. Não se deixa abater e persiste em seus objetivos. Torna a vida confortável para si e para os outros.

Nascido (a) em 1971, este (a) professor (a) teve como referências a mãe e a avó. Suas primeiras lembranças, que foram marcantes até os 8 anos, foram os carinhos e mimos da família. Tem recordações da água do mar. Suas principais atividades são ficar em família, ler e estar com amigos de fé. Esta pessoa destaca os vocábulos família e fé como significados mais importantes.

Deseja ter um futuro de: saúde, viagens, alegria, paz, fé, amor, música, compaixão e benignidade. Quer ajudar as pessoas a encontrarem Deus, ter filhos encaminhados e tementes a Deus.

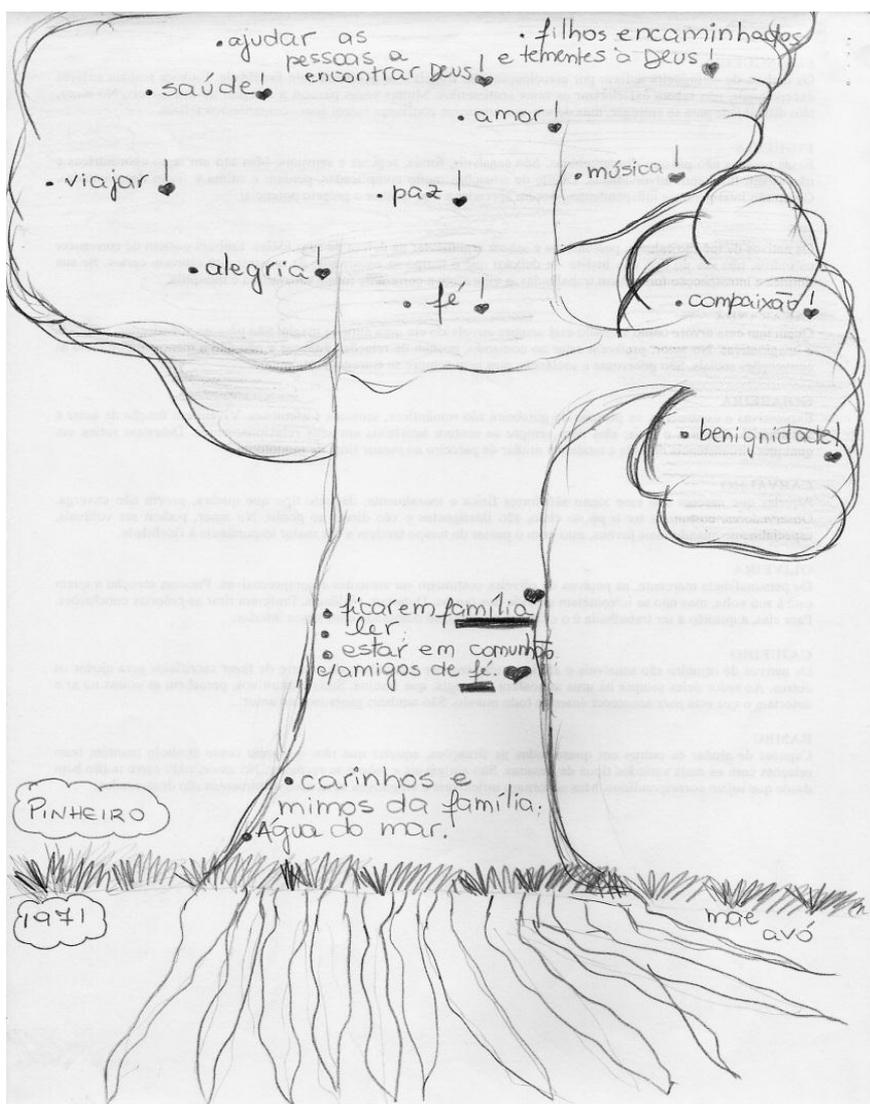


Fig. 23- MINIBIOGRAFIA 8.

MINIBIOGRAFIA 9- A nona autobiografia é de um (a) docente nascido(a) em 1970. As referências da infância foram os pais e a irmã. As lembranças principais foram dançar e ler. As atividades de rotina que realiza são: trabalhar, estudar e reunir com amigos. As expectativas que sustenta são: sonho, paz, felicidade, amizade, carinho, sabedoria, família.

Carvalho é a árvore na qual se reconhece. As atribuições desta planta, no texto de apoio, são: fortaleza física e moral, boa capacidade de observação e inteligência.

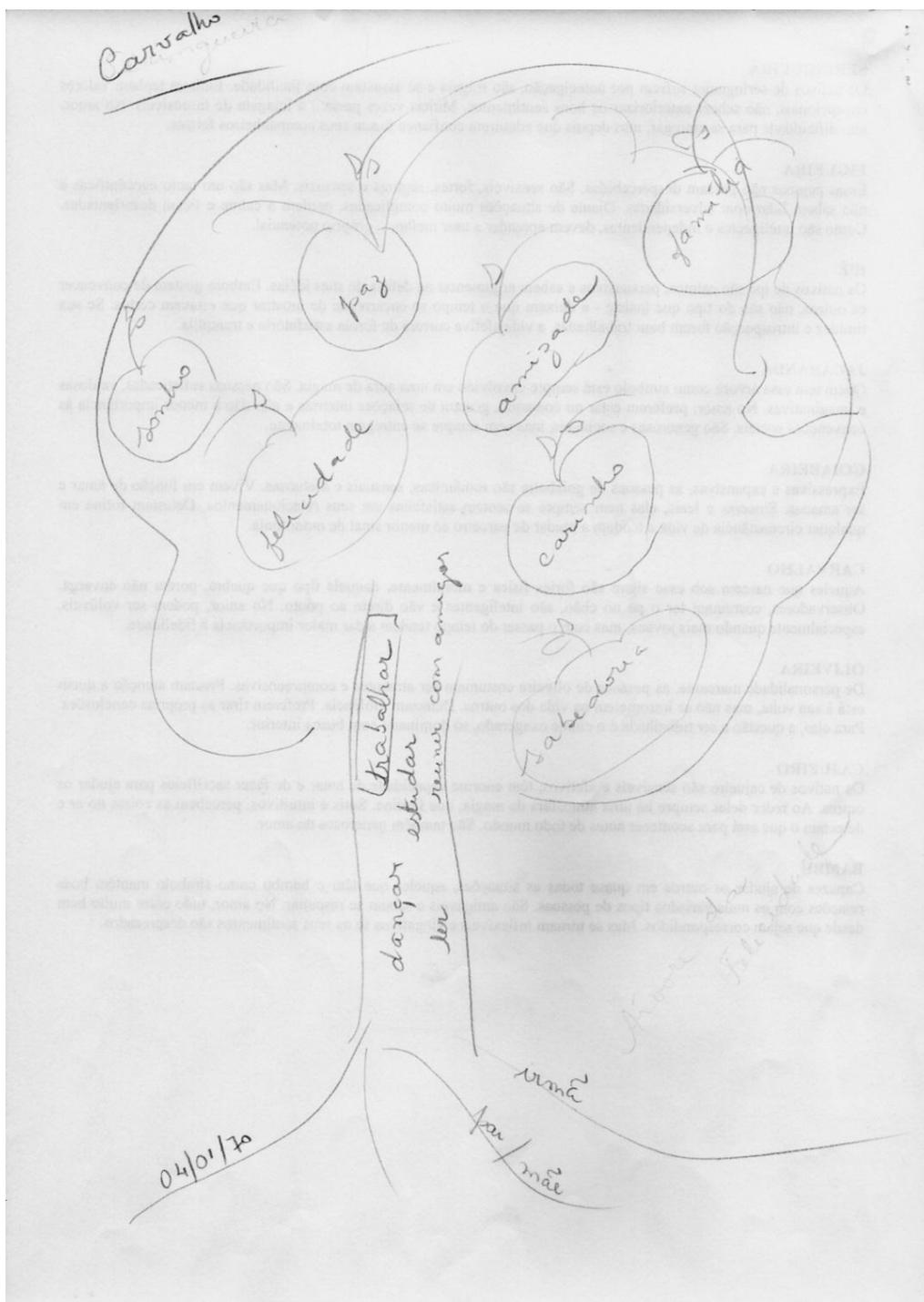


Fig. 24- MINIBIOGRAFIA 9.

MINIBIOGRAFIA 10- No décimo perfil encontra-se uma pessoa nascida em 1968. As primeiras influências devem-se aos pais, irmãos e avós. As lembranças mais marcantes foram a escola, a rua, a diversão e as brincadeiras. Atualmente sua rotina está baseada em trabalho, escola e família. Os cuidados com a neta foram destacados como muito significativos. As expectativas de futuro estão centradas em amor, paz e saúde.

Este (a) docente se identifica com o Ipê, cujas características são: calma, persuasão, capacidade de argumentação em defesa de ideias. Na vida afetiva, apresenta timidez e introspecção que devem ser bem trabalhadas para trazerem satisfação. Embora gostem de convencer os outros, não insistem e deixam que o tempo mostre que estavam certos.

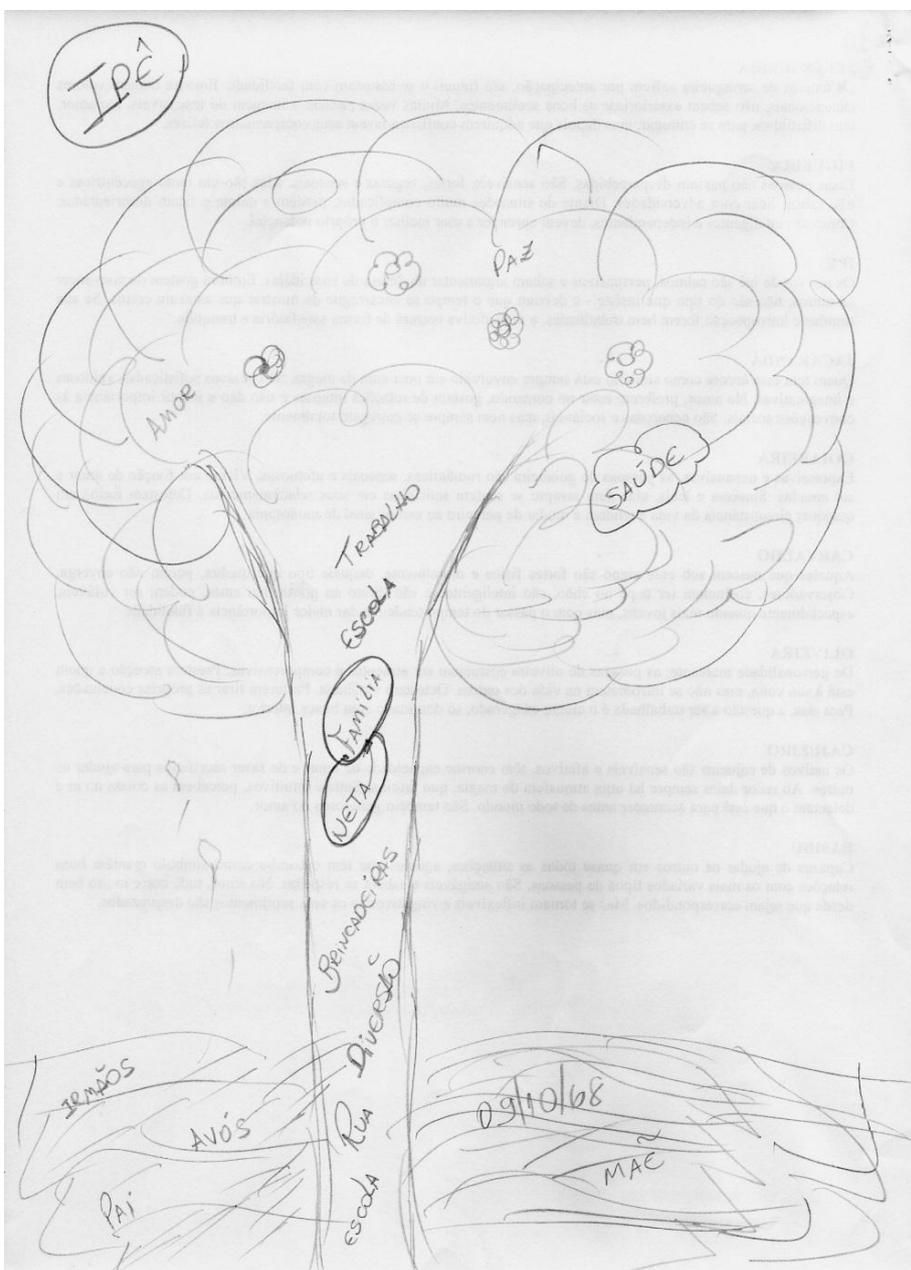


Fig. 25- MINIBIOGRAFIA 10.

MINIBIOGRAFIA 11- No décimo primeiro perfil o ano de nascimento é 1967. Recebeu influência da irmã e dos pais. As lembranças mais significativas foram a escola-alfabetização, histórias e brincadeiras. Atualmente realiza as atividades de dedicar-se ao trabalho, dançar, viajar e cuidar da família. . Tem como expectativas: ter saúde e fazer viagem.

Este (a) professor (a) se nomeia como Pinheiro. Então, neste perfil se revela pessoa ativa, requintada, elegante, em geral marcante e forte. Enfrenta dificuldades com fibra e acredita que sempre será capaz de vencer. Não se deixa abater e persiste em seus objetivos. Torna a vida confortável para si e para os outros.

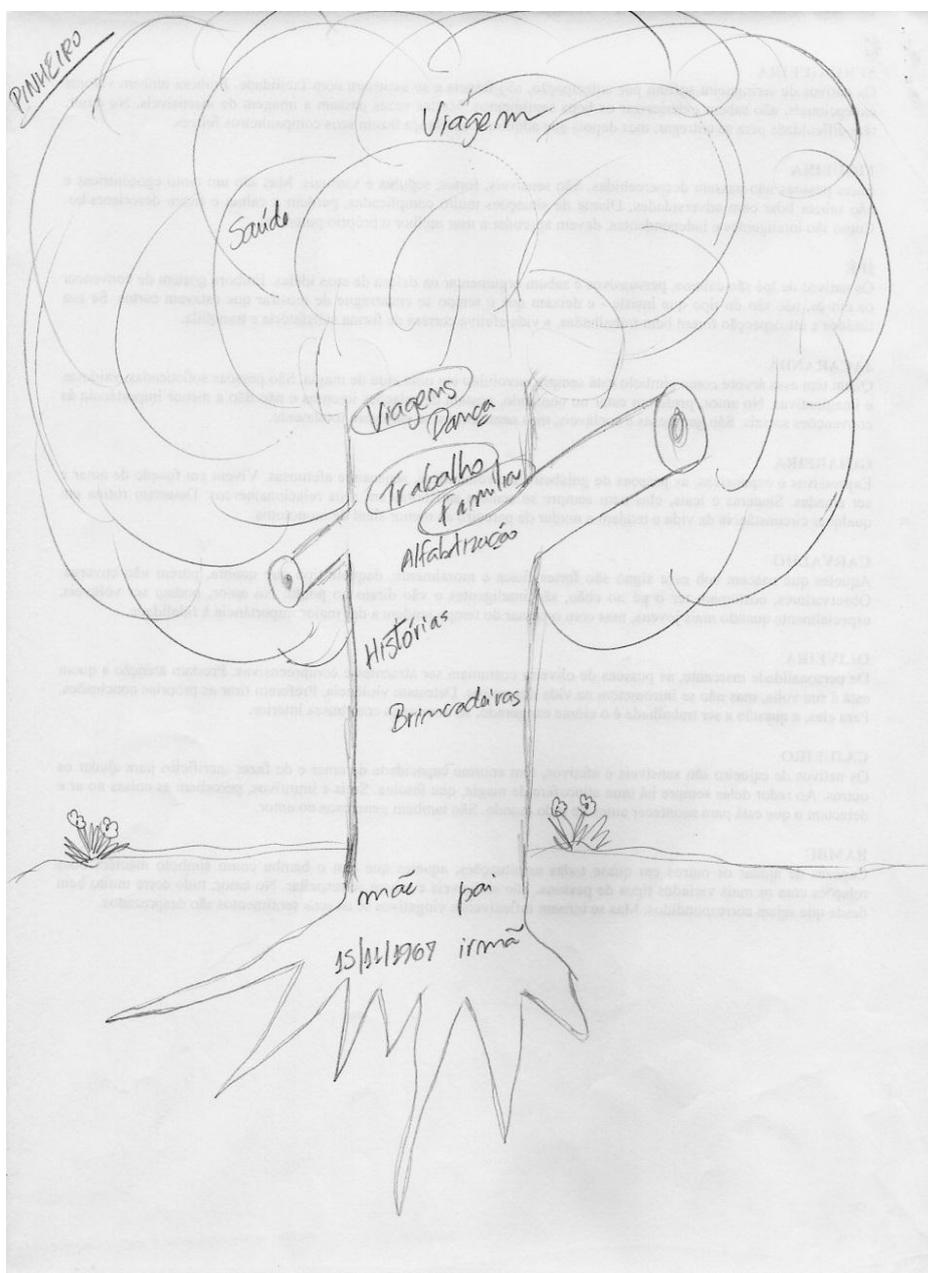


Fig. 26- MINIBIOGRAFIA 11.

MINIBIOGRAFIA 12- A décima segunda autobiografia é de um (a) docente nascido(a) em 1963. As referências da infância foram: os pais, os amigos, os irmãos, os avós, e os filhos. Embora tenha citado ‘filhos’, o enunciado da atividade pedia que se falasse das influências recebidas dos parentes e pessoas próximas até 8 anos de idade. As lembranças principais foram: professor, livros, brincadeiras, música e histórias. As atividades de rotina que realiza são: trabalhar, ler e cuidar da família. As expectativas que sustenta são: viajar e ter saúde.

Paineira é a árvore na qual se reconhece. As atribuições desta planta, no texto de apoio, são: contradição, mudança brusca de humor, generosidade e egoísmo, ciúmes e despreendimento. Pessoas que se identificam com a paineira são propensas a buscarem equilíbrio para se sentirem felizes e persistem na busca de autoconhecimento.

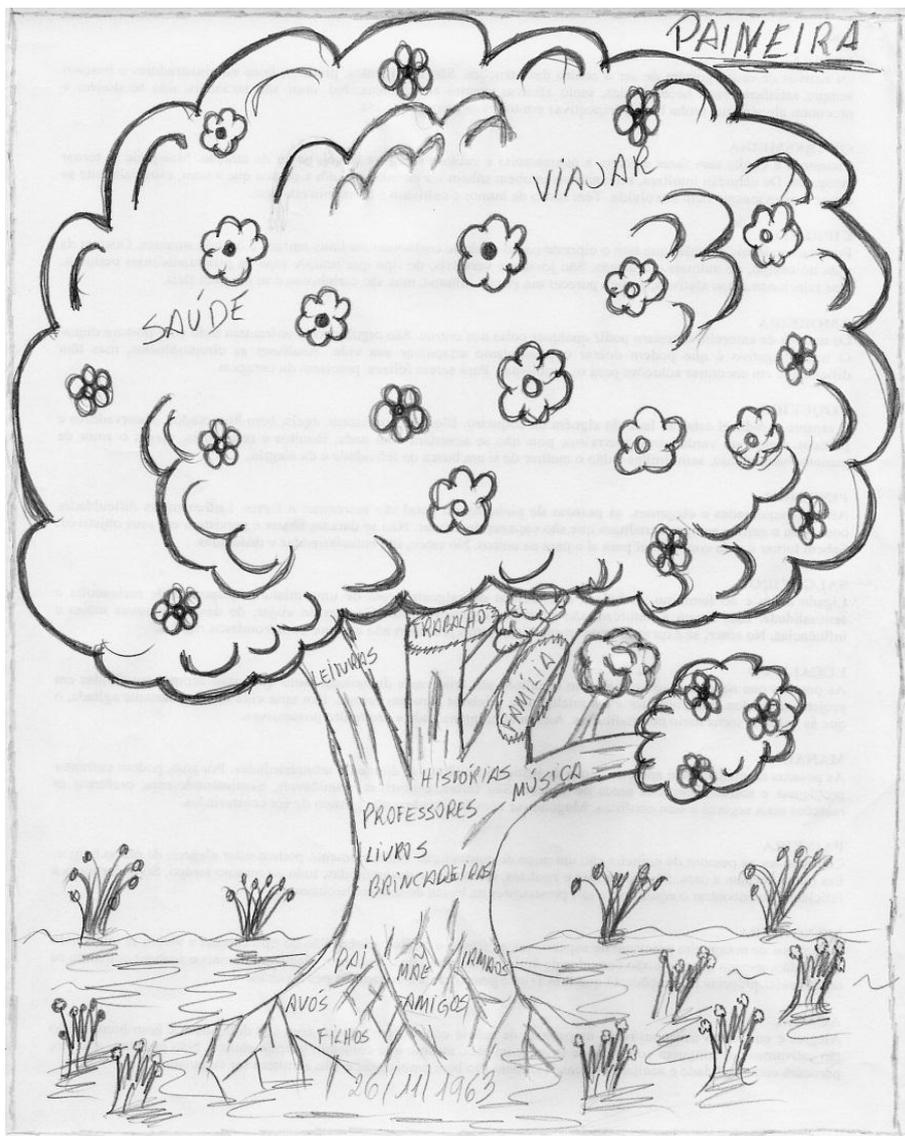


Fig. 27- MINIBIOGRAFIA 12.

MINIBIOGRAFIA 13- A minibiografia de número 13 pertence a uma pessoa nascida em 1965. Os acontecimentos marcantes na infância, até os 8 anos. Foram: cantigas, estudo, afetividade, leituras, músicas, histórias e brincadeiras. Atualmente suas atividades de rotina são: casa, escola, família, trabalho, com destaque para a família. Suas expectativas para o futuro incluem: viagens, estudo, melhorias, saúde, sossego financeiro, paz (redigida três vezes). Teve mãe e irmão como referência principal quando era criança.

Nomeia sua árvore como Manacá. A esta espécie se atribuem elementos como: senso de justiça, força, esportividade. Magoam-se com facilidade e não gostam de ser contrariadas.



Fig. 28- MINIBIOGRAFIA 13.

MINIBIOGRAFIA 14- Identificando-se com as características do pinheiro, do coqueiro e do cajueiro, o (a) docente do décimo quarto perfil revela-se pessoa ativa, requintada, elegante, em geral marcante e forte. Enfrenta dificuldades com fibra e acredita que sempre será capaz de vencer. Não se deixa abater e persiste em seus objetivos. Torna a vida confortável para si e para os outros. Considera-se uma pessoa confiante, ágil, bem-humorada, observadora e prática. Acredita ser um(a) bravo (a) guerreiro (a), pois não se assusta com nada. Dá o melhor de si em busca da felicidade e da alegria. Também toma para si os atributos de sensibilidade, afetividade, sacrifício para ajudar os outros. Sutis e intuitivas, pessoas com este perfil antecipam situações que estão para ocorrer.

Nascido (a) em 1970, este (a) professor (a) teve como referências os familiares até 3º grau, destacando que as influências sempre foram de pessoas mais velhas. Suas primeiras lembranças, que foram marcantes até os 8 anos, foram sintetizadas na frase: “infância feliz com apoio dos irmãos mais velhos”. Tem recordações de passeios de bicicleta que se realizam ainda hoje. Suas principais atividades são: reuniões familiares, encontro com amigos, viagens rápidas e trabalho. Esta pessoa destaca os vocábulos reuniões familiares e infância feliz como significados mais importantes. Suas expectativas de realização são: amor, trabalhar só com música, aposentadoria e trabalho realizador, estabilidade pessoal e financeira. Considera o amor a mais importante aspiração.

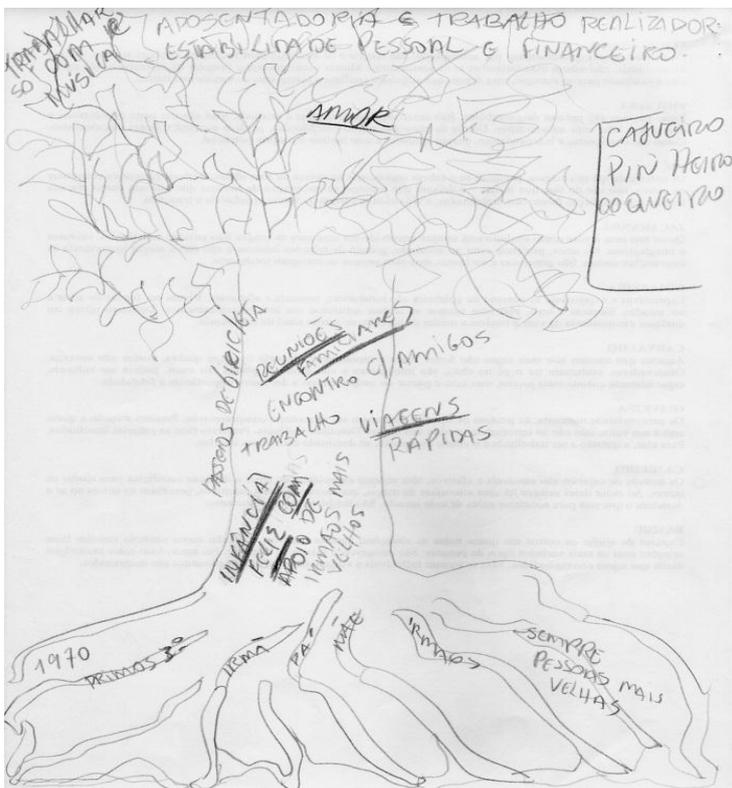


Fig. 29- MINIBIOGRAFIA 14.

MINIBIOGRAFIA 15- Na autobiografia número 15 temos um (a) docente nascido(a) em 1954, que destaca a presença de seus pais, avós e padrinhos em sua vida. A família é sua referência principal, pois “a união dos oito irmãos, morando em uma fazenda e todos estudando” foi sua lembrança mais ativa. Suas atividades de rotina são família e trabalho. Ressalta que continua “trabalhando muito e dando muito amor à família”. Tem como expectativas “terminar a bela casa de campo”; ter netos, paz, amor, carinho, “saúde da família, principalmente da mãe” e “estabilidade do trabalho dos filhos”.

Nomeando-se como seringueira, este sujeito de pesquisa se caracteriza como pessoa frágil, que sofre por antecipação e se assusta com facilidade. Não sabe exteriorizar os bons sentimentos e muitas vezes passa a imagem de insensível.

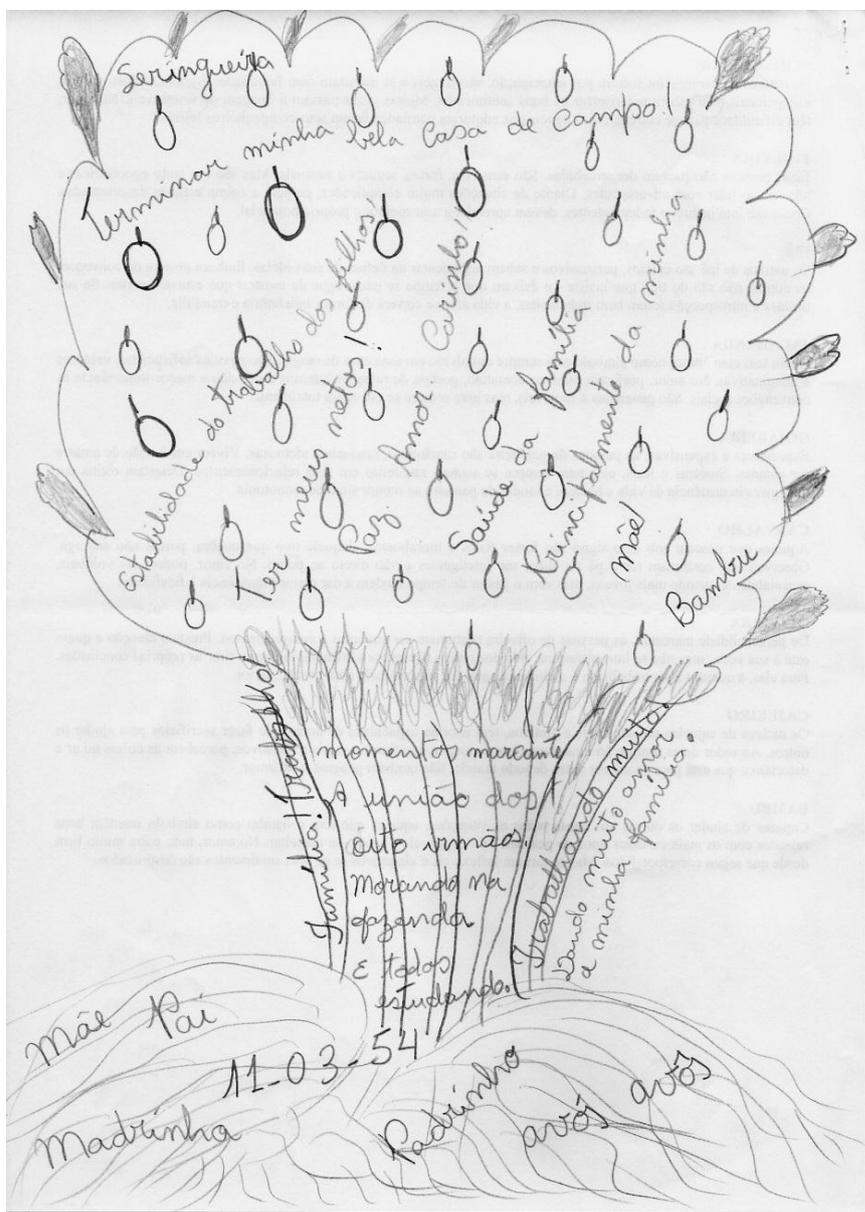


Fig. 30- MINIBIOGRAFIA 15.

MINIBIOGRAFIA 16- A décima sexta minibiografia traz como árvore o Manacá. A esta espécie se atribuem elementos como: senso de justiça, força, esportividade. São pessoas que se magoam com facilidade e não gostam de ser contrariadas. Este (a) é um docente nascido em 1972.

Suas influências e experiências significativas ocorreram em ambiente familiar. A infância marcada por mudança de cidade, mudança de escola, falecimento da mãe.

Atualmente este (a) professor (a) se dedica a viajar, estudar, trabalhar, fazer provas. Suas expectativas são: ter dinheiro, ter boa saúde e ter fé. Cita o falecimento do pai, mas este elemento não apresentou significação para o estudo, pois se encontrava inserido na região na qual se anotavam os desejos. Não seria importante para a pesquisa registrar como dado relevante a expectativa de morte do pai.

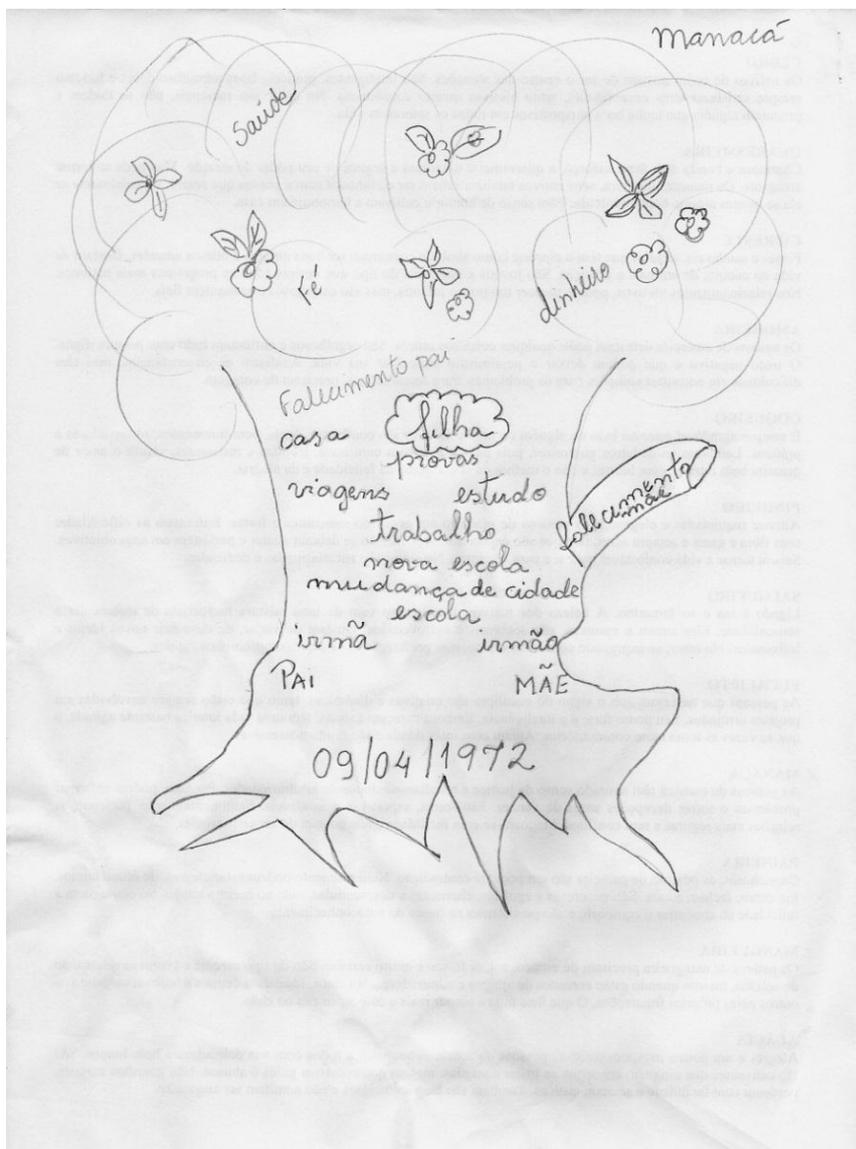


Fig. 31- MINIBIOGRAFIA 16.

MINIBIOGRAFIA 17- Chegamos ao décimo sétimo perfil. O ano de nascimento é 1989. Este (a) docente diz de que recebeu influência da mãe e da avó. As lembranças mais significativas ficaram sem resposta. Atualmente realiza as atividades de incentivar a família e dedicar-se ao trabalho. Tem como expectativas: ter saúde, paz e estabilidade financeira.

Este (a) professor (a) se nomeia como Cajueiro e Bambu. No texto de apoio esta árvore tem características de sensibilidade, afetividade, sacrifício para ajudar os outros em quase todas as situações. Sutis e intuitivas, pessoas com este perfil antecipam situações que estão para ocorrer e são amigáveis e receptivas. Mas se tornam inflexíveis e vingativos se os seus sentimentos são desprezados.

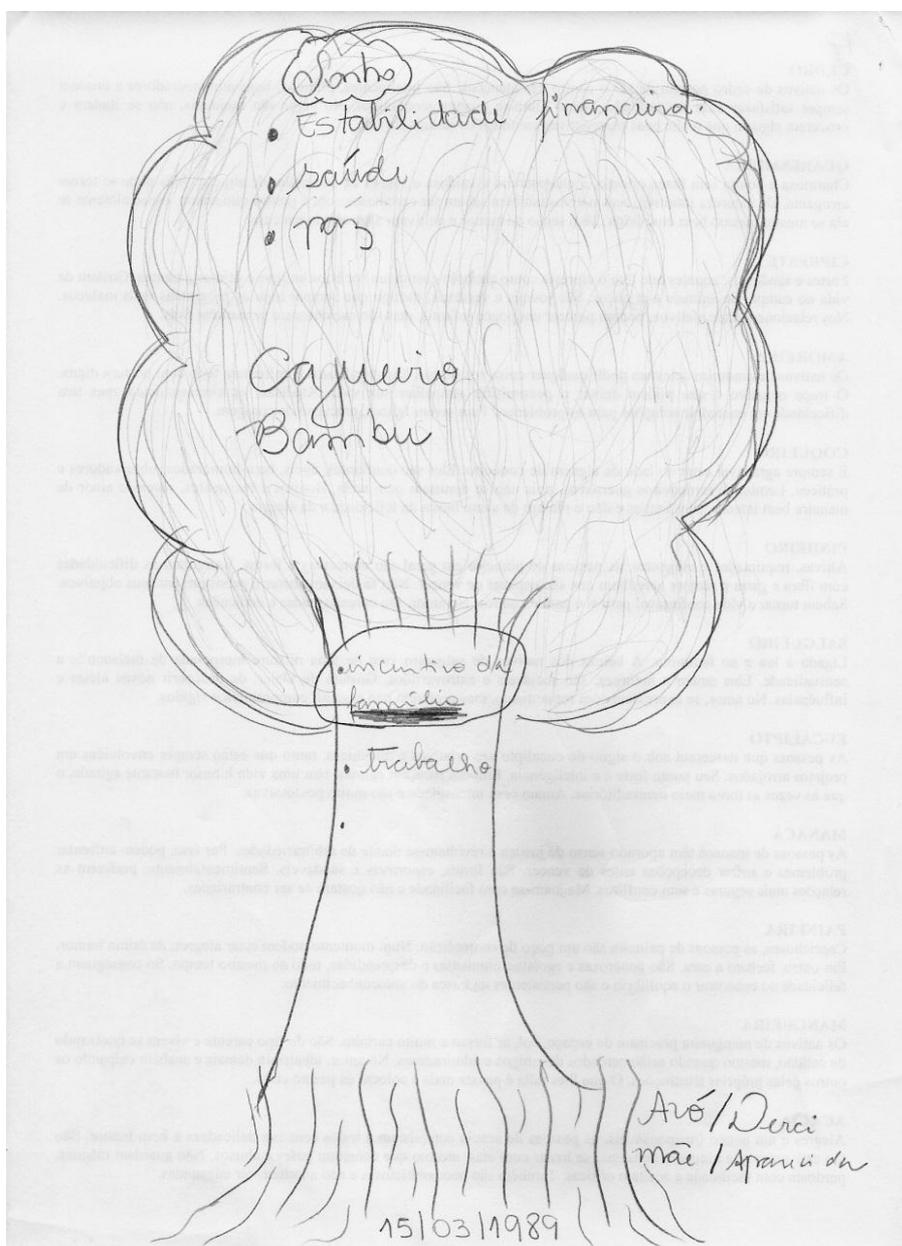


Fig. 32- MINIBIOGRAFIA 17.

MINIBIOGRAFIA 18- Identificando-se com as características do cajueiro, o (a) docente do décimo oitavo perfil revela-se pessoa á qual se atribui sensibilidade, afetividade, sacrifício para ajudar os outros. Sutis e intuitivas, pessoas com este perfil antecipam situações que estão para ocorrer. Nascido (a) em 1972, este (a) professor (a) teve como referências os pais e os irmãos.

Suas primeiras lembranças, que foram marcantes até os 8 anos, não foram registradas. Suas principais atividades são: ficar em família, trabalhar e cuidar do filho. Esta pessoa destaca os vocábulos família, trabalho e filho; repete a palavra família e os circula com um coração, revelando-os como significados mais importantes. Suas expectativas estão contidas nas palavras paz, saúde e estabilidade.

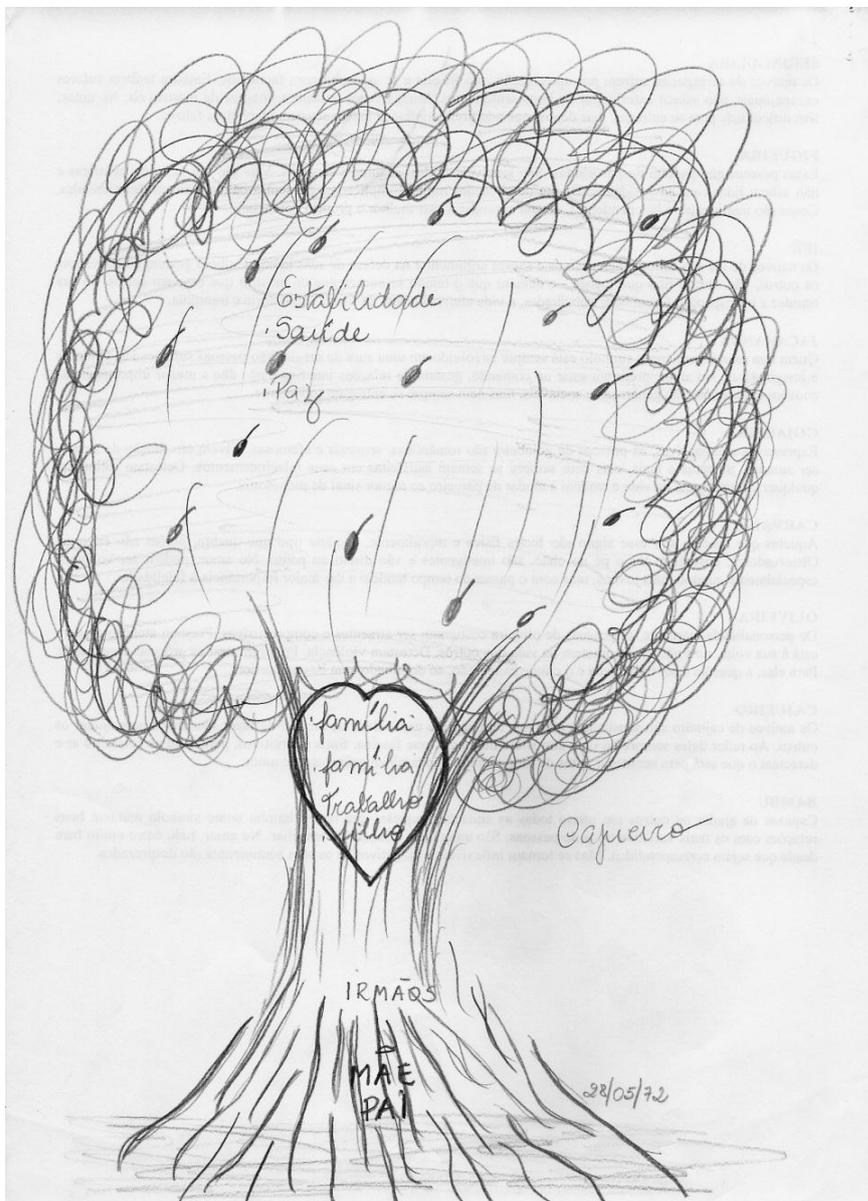


Fig. 33- MINIBIOGRAFIA 18.

MINIBIOGRAFIA 19- No décimo nono perfil o ano de nascimento é 1969. Recebeu influência da irmã, da avó e dos pais. As lembranças mais significativas não foram lembradas, pois escreveu “não lembro” neste espaço. Atualmente realiza as atividades de dedicar-se ao trabalho, estudar, sair e rir. Tem como expectativas: ficar rico, viajar, ser feliz e amar. Este (a) professor (a) se nomeia como Jacarandá e Mangueira. Então, neste perfil, se revela carente, pois vive queixando de solidão, mesmo rodeado de amigos e admiradores. Caracteriza-se também como sofisticado, vaidoso e imaginativo. É generoso e sociável, precisando de espaço, sol, ar fresco e muito carinho.

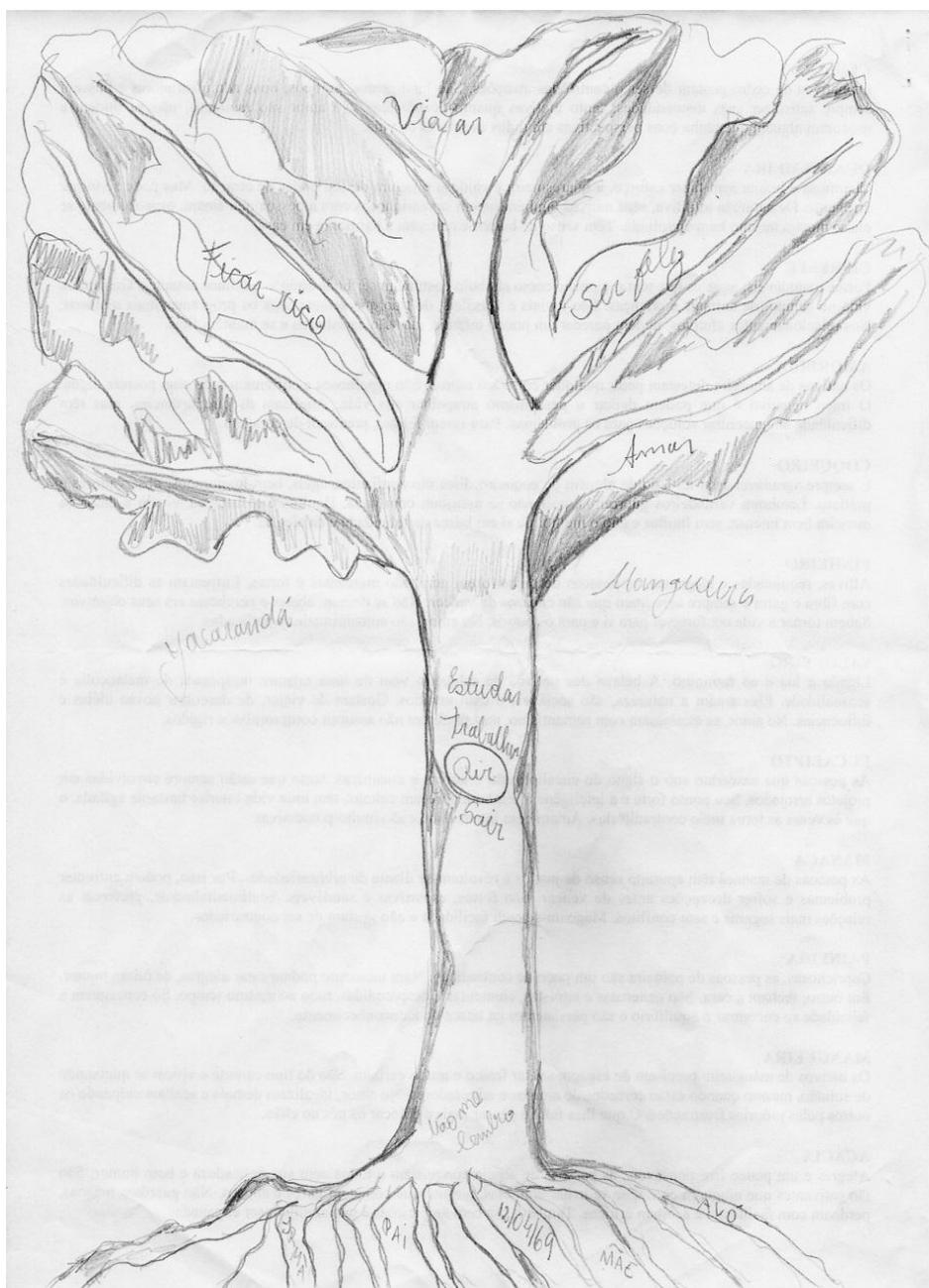


Fig. 34- MINIBIOGRAFIA 19.

Este é um momento do estudo em que consigo alcançar aspectos da realidade social antes não apresentados, como o ambiente em que estes docentes cresceram, conhecer seus desejos, as motivações, as experiências. É preciso entender melhor as realidades porque estamos trabalhando com problematizações de suas realidades concretas, na tentativa de obtermos o tema gerador.

Nesta sistematização da análise das minibiografias, tornou-se possível recuperar os sujeitos da pesquisa no seu processo produtivo e na formação em serviço. Posso perceber que se tratou de uma dinâmica ativa, participativa, direta, que complementou as informações da pesquisa. Poucos foram os docentes que não se interessaram em contribuir. O relato de sua própria realidade serviu de estímulo para os diálogos fluírem com mais desenvoltura, menos resistência.

A atualização das memórias resgatou conhecimentos subjetivos entre os membros do grupo. Demonstrou afinidades e similaridades que, como grupo, os participantes desconheciam. Serviu, então, para dar sentido aos discursos articulados, auxiliando a análise interpretativa, permitindo-se tratar os diálogos de forma sistemática e crítica.

7. TERCEIRO PRODUTO COMUNICACIONAL

O terceiro produto comunicacional é uma imagem fotográfica idealizada para observar se os docentes incluem o ser humano no meio ambiente. Durante os dois primeiros encontros havia um comportamento de reconhecimento da humanidade com características de superioridade em comparação com outras espécies viventes no planeta.

A dominação do ser humano sobre as outras espécies gera exploração dos recursos naturais de forma desmedida. Esta atitude é justificada por uma cultura desintegradora na relação do homem com o ambiente. No mundo ocidental esta é uma situação recorrente.

Importou a este estudo, por meio do trabalho de educomunicação, perceber se os professores mudaram este entendimento da relação entre o homem e as outras espécies viventes. Já pudemos refletir sobre a interferência do homem nos ambientes naturais, mas, além disto, já se pensa na relação indissociável entre a sociedade e os recursos naturais.

Foi objetivo desta produção, em primeiro momento, observar se mudou a oposição homem-natureza, antes caracterizada. Em segundo momento, a intenção foi colocar em questão o modo de ser, sentir, produzir e viver na sociedade.

Em consequência, buscou-se também observar as respostas dos docentes quanto às provocações sobre os dilemas ambientais que vivenciam na escola e no entorno da mesma. Este estudo resultou em 4 produtos contra-hegemônicos, produzidos em grupos.

Uma característica marcante do pensamento nesta oficina foi a inclusão do homem em todas as imagens fotográficas. Não tenho a ingenuidade de pensar que depois de dois encontros os docentes já tenham postura crítica sobre as questões ambientais. Mas o resultado parcial deste estudo, até o terceiro encontro, tem sido de mudança na concepção inicial de meio ambiente.

É importante esta consideração para se compreender quais são as contribuições que a educomunicação tem dado a este conjunto de professores. Foi possível perceber que, neste momento da pesquisa, os participantes da oficina reconhecem a interdependência entre o homem e o ambiente. No entanto, ainda consideram que o ser humano é culpado por todos os problemas ambientais.

As categorias mais representadas foram as características antrópicas dos ambientes retratados. Elementos da flora, fauna, e relevo ainda foram destacados, mas em menores proporções que figuras humanas ou edificações.

A observação foi feita por meio de uma fotografia em grande proporção, entregue a cada grupo de trabalho, composto por no máximo 5 componentes. A partir desta imagem, os professores deveriam colar elementos na imagem, alterando-a de acordo com as características de meio ambiente da escola e de seu entorno.

Foram entregues vários elementos ilustrativos aos participantes. Neste conjunto de peças ilustrativas, havia: árvores; mamíferos; aves; homens; mulheres; crianças; fábrica; córrego contaminado; veículos automotivos; carroças; sacos de lixo; edificações; enchente; corte de madeira; aluno depredando escola; alunos reciclando lixo; trânsito congestionado; crianças em escola; família acampada em torno de fogueira; crianças brincando fora de casa.

A presença do ser humano foi representada pelos docentes, conforme expectativa da pesquisadora, ao entregar figuras de situações reais e irreais existentes na realidade destes, de forma a se considerar a mudança antrópica que o bairro sofreu. Desta feita, foram entregues, junto aos elementos naturais, desenhos de fábricas, lixo, enchente, esgoto a céu aberto, córrego poluído. Assim, o ser humano foi apresentado de forma contextualizada, aproximando os docentes de possíveis temas geradores.

Não houve sugestionamento pela pesquisadora, pois nenhuma informação foi fornecida; apenas as figuras foram entregues, em uma quantidade 6 vezes maior do que os docentes usariam na atividade de pesquisa. Eles deveriam usar 5 elementos em cada fotografia e a caixa tinha mais de 30 figuras. As imagens finalizadas traduziram os sentimentos e as impressões dos professores sobre o meio em que vivem.

7.1. PRIMEIRA IMAGEM FOTOGRÁFICA

O primeiro trabalho realizado pelos docentes com a imagem fotográfica retornou em inserção do ser humano no meio ambiente, conforme fig. 35²⁹. Predominaram elementos de meio ambiente em equilíbrio e dois elementos correspondiam a uma paisagem devastada pela poluição e degradação.

²⁹ Ver na página 258

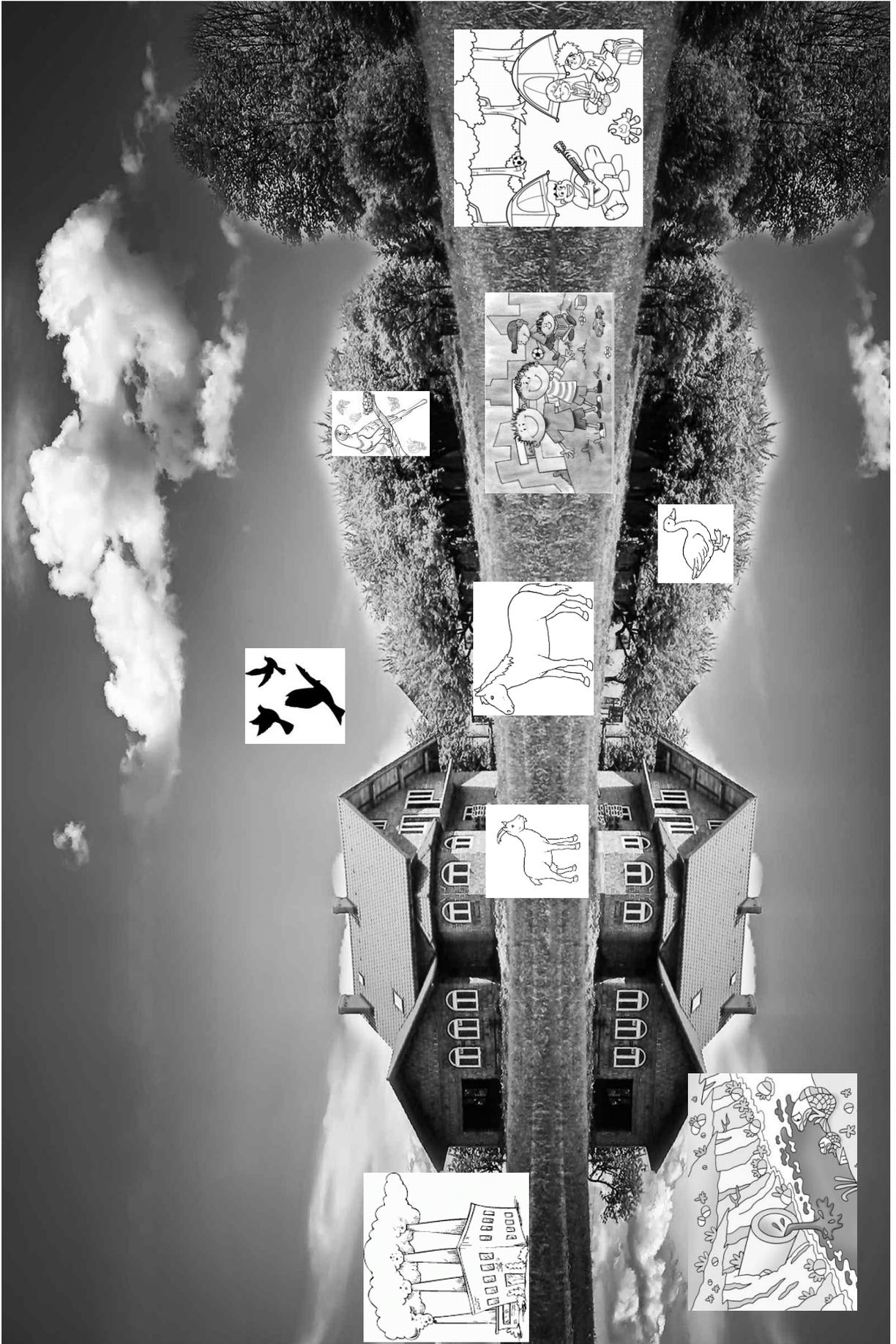


Fig. 35 – Primeira Imagem Fotográfica.

Os docentes que o desenvolveram inseriram aves e mamíferos. Consideraram que o ambiente da escola e seu entorno abriga crianças que brincam na rua, famílias que passeiam em ambientes naturais, fábrica que polui e córrego contaminado.

A visão da primeira paisagem remeteu à percepção de que os docentes deste grupo superaram a visão de supremacia do ser humano sobre outras espécies. Este grupo demonstrou a percepção de que é possível ao homem coexistir com o progresso, mantendo laços harmônicos, mesmo diante de problemas ambientais.

Nesta paisagem não se percebeu uma visão catastrófica da intervenção humana no meio ambiente. Também não se apresentou uma visão naturalística, conservadora ou preservacionista, pois se manifestou a visão antrópica e crítica do ambiente.

Os docentes demonstraram sensibilidade à temática ambiental, mas não apresentaram nenhum sentimento de culpa pela degradação. Percebi sua capacidade em problematizar a situação a eles apresentada: ressignificaram o termo ‘cuidado com a natureza’; neste momento me convidaram a participar da conversa; pediram a confirmação se uma indústria de medicamentos existente no bairro era a mesma que tinha surgido em uma incubadora de empresas da Universidade Federal. Perguntei se era uma indústria de medicamentos para combater câncer e afirmaram que sim. Então concluímos que era a mesma empresa.

Delinearam novas racionalidades e me apontaram informações que eu desconhecia. Os conflitos apresentados por este grupo, embora realizadas as reflexões com agilidade, refletiram reivindicações sociais de melhoria do meio ambiente no entorno da escola.

Apresentaram visão crítica porque não tiveram visão centrada no indivíduo e sim na sociedade, além de pensarem como os seres humanos estão consumindo bens ambientais para a sustentação de uma indústria, além de apontarem esta empresa como grande poluidora do Córrego São Pedro.

Situaram-se historicamente dentro da situação-problema, mas julgaram-na de forma coletiva. Apontaram que a soma de atitudes individuais não é solução para o problema e assumiram postura de responsabilidade, diante dos seus pares e na relação da sociedade com o meio ambiente.

7.2. SEGUNDA IMAGEM FOTOGRÁFICA

O segundo trabalho também retornou em inserção do ser humano no meio ambiente. Percebeu-se que os docentes deste grupo representaram um ambiente com conflitos sociais, conforme fig. 36.

A observação de suas discussões, enquanto trabalhavam, demonstrou que se colocavam em condição crítica porque já se inseriam em uma situação de questionamento da realidade ambiental encontrada no entorno da escola e dentro dela. Mudaram a concepção apresentada nos dois primeiros encontros, quando defendiam o consumo desmedido de bens naturais como condição para a própria existência.

Embora naquela ocasião reproduzissem um condicionamento cultural tido como uma tendência natural, compreenderam que a ação predatória é “uma consequência da economia e da vida-social”. Predominaram elementos que correspondiam a um ambiente devastado pela poluição e degradação.

Os docentes que desenvolveram a segunda imagem inseriram um mamífero à paisagem. Justificaram esta inserção lembrando que a escola recebe alunos de zona rural. Consideraram que o ambiente da escola e seu entorno tem problemas de trânsito congestionado, dificuldades com a coleta de lixo, desmatamento, vantagem de uma represa que abastece o bairro e desvantagem de córrego contaminado.

A análise da segunda paisagem remeteu à percepção de que os docentes deste grupo compartilham a visão crítica da ação humana sobre o ambiente. A equipe que realizou o segundo trabalho demonstrou a percepção de que é possível ao homem compreender a conexão entre as atitudes predatórias e a escassez de bens naturais.

Nesta paisagem não se percebeu uma visão atenuante da intervenção humana no meio ambiente. A posição ideológica adotada foi crítica, se considerada qual é a posição do homem perante a natureza. A descrição desta suscetibilidade do meio ambiente às ações predatórias, associada às reflexões sobre economia e sociedade, que realizaram em grupo, apresenta criticidade.

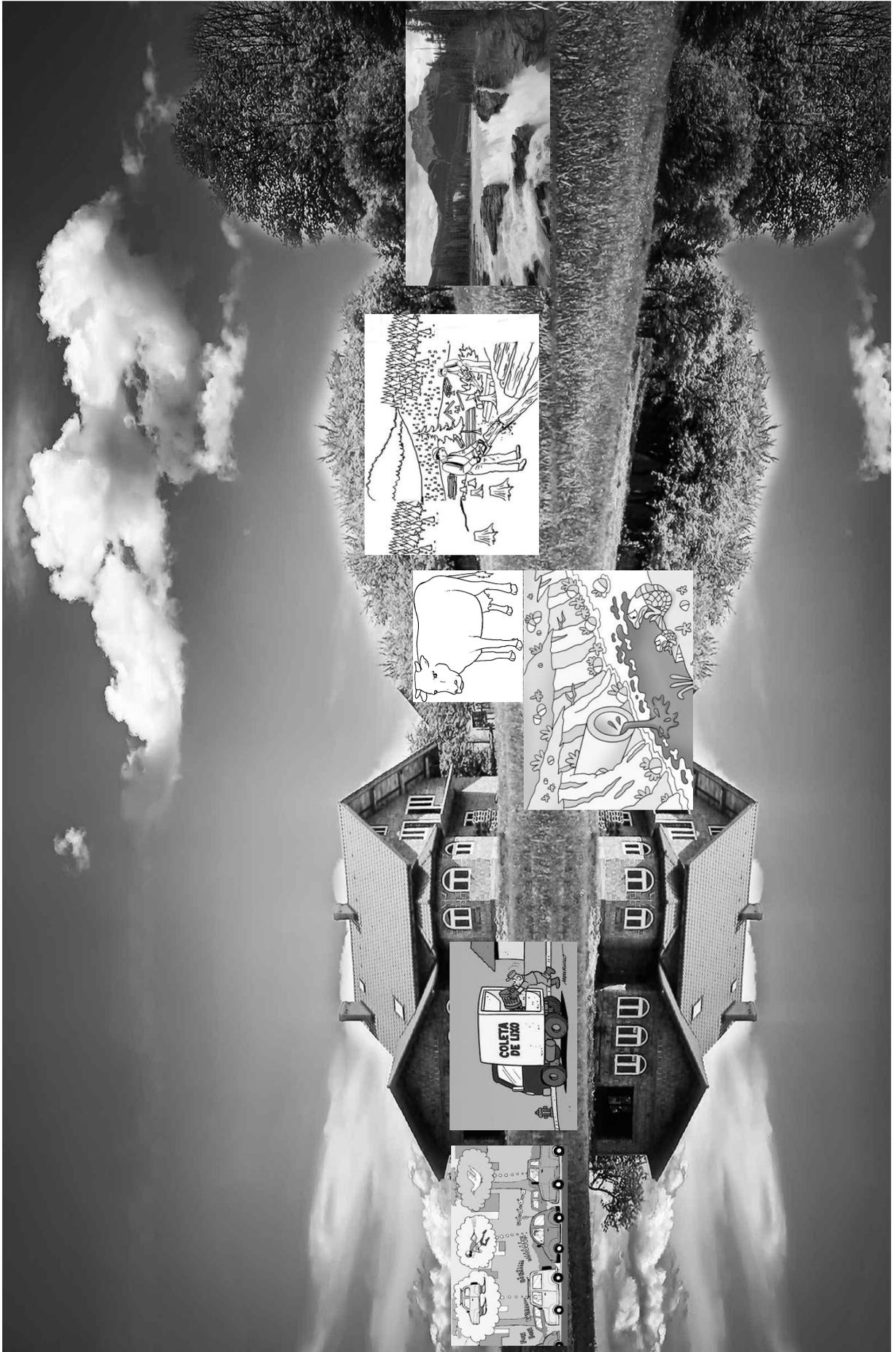


Fig. 36 – Segunda Imagem Fotográfica.

7.3. TERCEIRA IMAGEM FOTOGRÁFICA

Inspirado pelo desafio de reproduzir a própria realidade, o terceiro grupo questionou bastante a forma de executar a atividade. As dúvidas eram: quantos elementos poderiam inserir à fotografia; o que eu queria que me respondessem naquela tarefa; que olhar deveriam ter para aquela gravura.

Eu respondi que deveriam manifestar como enxergavam o meio ambiente da escola e do entorno dela. Poderiam, como os outros grupos, escolher cinco elementos para colar, sendo que os animais, em qualquer quantidade, seriam contados como um elemento. Expliquei, então, que poderiam pegar quatro elementos, além de qualquer quantidade de animais. O olhar que pedi para terem foi: pensarem quais daqueles elementos lhes eram comuns, dentro da escola ou nas áreas próximas dela.

Uma das professoras que protagonizou a colagem tentava nomear os elementos, atribuindo-lhes personalidade, criando personagens. Tentava imaginar a convivência que existe entre animais de produção, humanos e recursos da natureza. Observei suas considerações e percebi que estavam dialogando de forma crítica. Concluíram o trabalho de forma convergente, atribuindo culpabilidade ao homem por toda a degradação do meio ambiente.

O terceiro trabalho realizado por estas docentes, com a imagem fotográfica do ambiente natural, retornou em inserção do ser humano neste meio. Predominaram elementos de ambiente devastado, conforme fig. 37.

A interpretação desta produção não foi evidente, porque uma carroça foi colada em cima de uma árvore. Percebo que será preciso, mais adiante, solicitar relatos, no texto escrito, para que se entenda a mensagem que as docentes quiseram transmitir.

Escutei uma das professoras do grupo dizendo que “este lugar não é mais apropriado para as pessoas morarem”. Os sentidos produzidos pelos docentes demonstraram que o grupo mudou sua concepção ingênua da relação de supremacia do homem sobre outras espécies da natureza. A partir deste momento houve divergência de opiniões.

As professoras me chamaram para que eu respondesse se o jeito como estavam colando os elementos estava de acordo com o objetivo da pesquisa. Respondi que não

deveriam se preocupar, porque naquela atividade não havia interesse em determinar erros ou acertos.

Posso dizer que este novo posicionamento ideológico das docentes deste grupo, que neste momento enxergam o ser humano como membro que integra o meio ambiente, as aproxima de uma leitura crítica. Este é um posicionamento importante, porém ainda insuficiente para se entender que a educomunicação desenvolveu nos docentes a educação ambiental crítica.

Na paisagem, as docentes inseriram mamíferos. Os outros elementos que incorporaram a este ambiente foram: desmatamento, poluição de fábrica, carroça e córrego poluído. Consideraram que o ambiente da escola e seu entorno possuem condições ambientais degradadas.

O comportamento dos participantes deste grupo já está se aproximando de situações críticas. Percebo que estão tentando refletir sobre o seu mundo e sobre a realidade que os cerca. Embora ainda de forma modesta, pois ainda não chegaram aos temas geradores, já se delinea a compreensão crítica da associação entre sociedade e natureza.



Fig. 37 – Terceira Imagem Fotográfica.

7.4. QUARTA IMAGEM FOTOGRÁFICA

O quarto trabalho realizado com a imagem fotográfica também retornou em inserção do ser humano no meio ambiente. Não predominaram composições de conflito ambiental, conforme fig. 38. Os docentes que o desenvolveram inseriram humanos em situações agradáveis, com figura de crianças em plantio de árvore, crianças alegres passeando em carroça e professora realizando contação de histórias. Os problemas que apontaram foram: córrego poluído e edificações.

A partir de uma educação libertadora, o pensamento destes docentes sinaliza que a educomunicação está contribuindo para uma mudança de valores e atitudes. Acompanhei a realização da atividade e percebi que este grupo trabalhou rapidamente, em comparação com os outros três grupos, de forma totalmente cooperativa, mas com posicionamento dialético.

As quatro imagens analisadas neste encontro me fazem entender que este foi um momento da pesquisa em que nós encontramos o tema gerador. As novas concepções que os participantes das oficinas apresentaram são resultado de todos os encontros. Por meio das provocações na roda de conversa fui sentindo a diminuição da sensação de distanciamento inicial que havia entre mim e os docentes.

Depois pude ir vivenciando o potencial transformador das ações de educomunicação. As produções que os docentes realizavam em cada oficina contribuía para reduzir a lacuna existente na formação e abria oportunidade para a aplicação de reflexões em que se aprofundavam.

Nestas quatro fotografias encontro multiplicidade de opiniões, trazendo como situação problemática predominante a poluição do Córrego São Pedro. Estiveram trabalhando em espaços de produção distantes e não poderiam ter-se influenciado mutuamente na confecção dos trabalhos.

Esta era uma curiosidade que eu tinha. Nas rodas de conversa manifestavam pensamentos múltiplos que, depois das comunicações, se concluíam em consenso. Mas, se estivessem separados, como estariam pensando sobre o meio ambiente?

No entanto, pude perceber que estavam de fato entendendo a indissociabilidade do homem como parte do ambiente. Juntos ou separados, os docentes apresentaram como aspecto principal a concepção de meio ambiente integradora.

Também mudaram seu comportamento comunicacional porque não se limitam quando expressam suas opiniões. Estão motivados à participação. Sentem-se mais valorizados mesmo na presença de atores externos à escola, conforme relataram no terceiro encontro. São capazes de promover ações coletivas referentes a assuntos socioambientais. O âmbito participativo se ampliou com aplicação dos recursos de educomunicação.

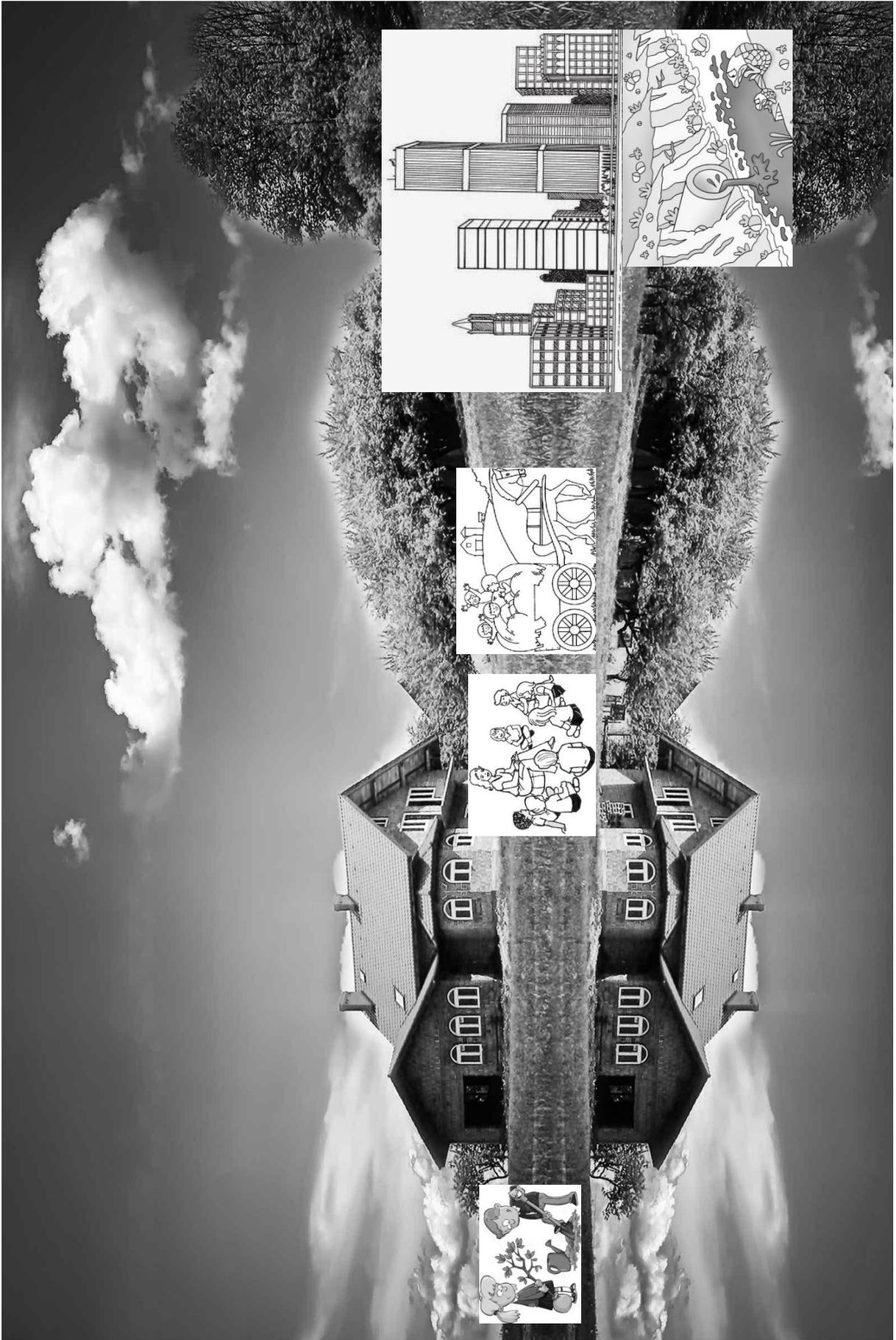


Fig. 38 – Quarta Imagem Fotográfica.

8. QUARTO PRODUTO COMUNICACIONAL

A estratégia adotada como provocação no quarto encontro retornou a redação de textos curtos que apresentassem as condições socioambientais da escola e de seu entorno. A pesquisa realizada possibilitou aos docentes acesso a conhecimentos ambientais e questões sociais.

A prática educomunicacional implicou também no fortalecimento das relações entre os docentes. Por isto, neste último encontro foi decidido que deveriam desenvolver a atividade em grupo, para observar a sustentação de reflexões que já vinham se delineando. Os textos produzidos teriam perfil da linguagem adotada no gênero discursivo de *blogs*.

O fortalecimento das relações horizontais entre os professores e de competências para trabalhar problemas ambientais coletivamente culminou com a produção de um texto curto sobre o provável tema gerador do grupo. Este trabalho foi desenvolvido a partir das imagens fotográficas em que inseriram os elementos que caracterizam o meio ambiente da escola e seu entorno.

A problematização realizada com barbante no início do quarto encontro, por meio da dinâmica de grupo, serviu de mediação para a apresentação do tema gerador. Desta forma, o envolvimento dos professores foi facilitado pela estratégia de aquecimento e pelo estímulo para a comunicação de sua visão crítica.

Outro resultado dos textos foi a percepção de maior autonomia na liberdade de expressão dos professores. No primeiro texto solicitado, a carta, demonstravam insegurança e desinteresse pela escrita. Houve também ampliação da participação nos temas sociais e mudança na postura crítica, pois agora se posicionam como protagonistas no processo de análise das questões ambientais.

Por meio desta atividade se conseguiu sinalizar que educação é mais do que conteúdo e se faz potência de transformação. Os professores participantes nas oficinas se afirmaram como sujeitos de conhecimento sobre os problemas ambientais que cercam a escola.

Contudo, esta transformação não ocorreu sozinha e nem solitariamente. Ela veio acompanhada de colaboração, cooperação, organização coletiva e valorização cultural. Embora vários destes termos pareçam sinônimos, não o são: colaborar é diferente de cooperar.

Eu entendo que a colaboração pode ocorrer quando indivíduos se ajudam, mas podem estar atendendo a objetivos diferentes, conforme aconteceu na produção das minibiografias. No momento em que compartilharam seus autoconhecimentos, receberam comentários sobre suas autobiografias e assim realizaram a cooperação, que ocorre quando os indivíduos se ajudam para atingirem um objetivo comum.

8.1 PRIMEIRO TEXTO CURTO

O primeiro texto trouxe dois títulos: “relato do grupo” e “figura do trânsito”. Foi entregue em duas páginas separadas. Apesar da diversidade de opiniões, ao final das discussões o grupo resolveu desenvolver duas redações, pois considerou importante ampliar o debate sobre os problemas ambientais existentes, de forma a contemplar todas as opiniões. Produziram a atividade em intenso diálogo e compartilhamento de informações. Praticaram efetivamente a educomunicação.

Este grupo fez um relato da evolução das mudanças ambientais ocorridas no bairro. Relatou desde a caracterização de zona rural até a caracterização como área urbana. A observação do comportamento destes docentes, enquanto realizavam a atividade, demonstrou que se tornaram empoderados em relação às discussões de temas ambientais.

Eles enxergam a ação direta do crescimento econômico como gerador da degradação ambiental: associam que “o progresso” afetou a área rural e mudou a vida dos moradores do bairro.

Os problemas apontados por eles foram: “trânsito, acúmulo de lixo, falta de saneamento básico, desmatamento das áreas nativas para construção de casas e condomínios, afetando o meio ambiente, os mananciais, retirando o habitat dos animais”.

Reforçaram suas reflexões acrescentando a informação de que o bairro ainda tem características rurais nas áreas mais afastadas, além de possuir uma represa que hoje já não comporta a quantidade de consumidores.

Embora o resultado do tema gerador tenha sido o Córrego São Pedro, este foi o único grupo que, embora o tenha inserido na imagem fotográfica, não o considerou na redação. Nota-se que não foi uma distração, mas tiveram a intenção de reforçar que a situação-limite para eles era o trânsito congestionado, conforme reprodução abaixo, sob o título: “Figura do Trânsito”:

Relato do grupo

A área rural do bairro foi afetada pelo progresso: trânsito, acúmulo de lixo, falta de saneamento básico, desmatamento das áreas nativas para construção de casas e condomínios afetando o meio ambiente, os mananciais, retirando o habitat dos animais. O bairro ainda tem características rurais nas áreas mais afastadas e possui uma represa que abastece o próprio bairro e áreas do entorno.

Fig. 39 – Primeiro Texto Curto.

Figura do trânsito

O bairro de São Pedro cresceu muito nos últimos anos e a circulação de automóveis também. Diariamente há situações de engarrafamento que causam estresse nos habitantes do bairro. O trânsito engarrafado faz com que muitos motoristas ~~sejam~~ produzam poluição sonora com buzinas. O transporte público é deficiente e os habitantes reclamam muito dessa condição.

Fig. 39A – Primeiro Texto Curto.

8.2 SEGUNDO TEXTO CURTO

A análise do segundo texto mostrou uma produção de sentido diretamente atribuída ao Córrego São Pedro. O grupo desenvolveu um roteiro em que se idealizou desde a detecção do tema gerador até a proposta de um projeto que pudesse ser desenvolvido na escola. Embora se tenha garantido anonimato aos sujeitos da pesquisa, esta produção foi assinada por três participantes.

Este grupo desenvolveu a tarefa simulando que a escola teria desenvolvido um projeto de conscientização que envolvesse a comunidade e outros frequentadores, conforme fig. 40. Os docentes estariam considerando o ambiente de forma crítica, pois se libertaram da visão de que os recursos naturais seriam uma herança da humanidade.

Embora ainda apresentem concepção ambiental visando desenvolver a qualidade do ambiente como contributo para a saúde humana e para o equilíbrio ecológico, reconhecem problemas ambientais que extrapolam o ambiente escolar. Esta é uma evolução em relação à sua visão na primeira oficina. Constatou-se também que compreendem a necessidade da utilização consciente dos recursos naturais quanto à intervenção humana, por meio do comportamento individual crítico, defendendo-o como forma de integrar o ambiente. São nítidas as mudanças pelas quais passaram.

O lugar de fala dos docentes se tornou imprescindível para perceber: a autenticidade de suas narrativas, a originalidade de sua problematização, o protagonismo que adquiriram no cenário das oficinas de formação em serviço.

É fato observável que desenvolveram segurança em interpretar, analisar e criticar questões ambientais. Assim, ao conquistarem posição autônoma na discussão, se tornaram conscientes de sua condição sócio histórica no mundo e praticaram educomunicação.

A comunidade da cidade alta, atendida por nessa escola por falta de conscientização utiliza do córrego de São Pedro como rede de esgoto e descarte de lixo.

O dito córrego, no período das chuvas acontecem enchentes que invadem ruas do bairro, trazendo prejuízos para todos.

Diante disto a escola se mobilizou e montou um projeto para conscientização dos alunos e consequentemente os pais e moradores.

Várias atividades foram desenvolvidas como visitas aos locais, debates e plantio de árvores frutíferas pelos alunos

8.3 TERCEIRO TEXTO CURTO

O conceito embutido nesta produção de texto é o questionamento do tipo de relacionamento que o ser humano desenvolveu com o ambiente. O grupo demonstra que há preocupação com a qualidade ambiental.

O que estes docentes estariam querendo dizer com a expressão “animais utilitários” e produtivos? Na percepção de uma relação interdependente, há uma crítica, neste discurso, de que o desequilíbrio se originou da exploração dos animais para o bem-estar humano, que viu neles características de utilidade e produção.

Os professores apresentam a visão crítica da implantação de uma indústria na zona rural. Percebe-se neste contexto um aspecto de criticidade socioambiental apresentado pelo grupo.

Os docentes reconhecem no projeto de vida exploratório a degradação do ambiente, as mudanças climáticas e as influências sobre outras espécies. Esta escrita sinaliza a superação da visão de supremacia do homem sobre outros seres vivos.

Outro ponto que este texto sinaliza é a dificuldade de gerar mudança na visão antropocêntrica. Embora pensem de forma diferente hoje, ainda haverá muito trabalho para se descolarem da concepção reducionista, pois ela está tão arraigada que será preciso ter uma atitude vigilante para lembrar de assumir postura crítica, ou no mínimo desconfiada, diante das situações vividas.

Delineia-se, neste texto, em uma visão sistêmica, uma concepção crítica de educação ambiental, porque já se propõe um novo projeto contra-hegemônico.

Este grupo, ao apontar esta situação e contextualizá-la desta forma, permite observar que reconhece a opressão do homem sobre outros seres vivos. Mas não somente isto: relaciona a fábrica a uma demonstração de poder econômico desigual, pois a população da zona rural sai do ambiente, enquanto a produção capitalista ali permanece.

Este é um grupo que já se encontra em processo de politização das próprias ações e que se destaca por apresentar as contradições do sistema capitalista em relação ao meio ambiente, conforme fig. 41.

Uma família residente no campo, onde seu meio de sobrevivência era a agricultura.

Com a chegada da globalização e da indústria, começou o desmatamento e a poluição do ambiente e rios. Como não havia mais condições favoráveis, a família resolveu ir embora deixando pra trás seus animais "utilitários" e produtivos.

Com a degradação do ambiente, mudanças climáticas, etc, começaram as influências sobre as espécies animais e humanas.

8.4 QUARTO TEXTO CURTO

Este texto também apresenta uma perspectiva crítica, pois sinaliza o conflito presente entre as formas de produção e o meio ambiente.

Os docentes relacionam a contradição entre a ocupação humana, a industrialização e a vida rural existente em dois bairros do entorno da escola.

Os docentes, embora tenham feito esta apresentação esquemática dos problemas e méritos ambientais existentes em sua realidade, conseguiram demonstrar que ainda há crianças que convivem com qualidade ambiental.

Questionam os interesses estabelecidos pela lógica do capital e apresentam concepção crítica da relação entre o homem e o ambiente.

A apresentação do contraste entre: crianças que ainda brincam nas ruas; animais que pastam e são criados livremente; crianças que soltam pipas, jogam bola; e as ações predatórias que poluem o ribeirão, demonstram que estes professores se orientam por uma proposta ambiental emancipatória.

Associadas às fábricas, apontam as seguintes características: biscoitos; batatas; produtos de limpeza que poluem, lixos domésticos, móveis velhos, animais mortos.

Pesquisa posterior à entrega desta atividade demonstraram que existem fábricas no entorno da escola: Fábrica de Biscoitos Magia; Huma Indústria de Embalagens de Jóias e Bijuterias; e Argila Indústria de Cosméticos.

Há uma preocupação ideológica, que contesta a racionalidade econômica adotada; este grupo está sinalizando para uma atividade industrial que ocasiona a poluição do ribeirão existente nas proximidades da escola.

Embora ainda superficial, esta postura reflexiva dos docentes os coloca em posição emancipatória, principalmente quando se observa qual era a sua concepção inicial de meio ambiente.

Lábrcas

- Biscoitos

- Batatas

- Produtos de limpeza que poluem o ambiente, lixos domésticos, móveis velhos, brinquedos mortos.

- Cavalos e animais que andam soltos e fazem pastam.

- Crianças que brincam nas ruas.

- Saltam pipas, jogam bola.

- Animais Silvestre → Que vem da região do bairro Cruzeiro de Santo Antônio. (fica perto do Parque do Imperador.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de pensar sobre tantas questões, destino a este estudo uma **visão conclusiva em relação aos objetivos da pesquisa**. O que as observações nos dizem sobre as **situações vivenciadas**?

Esta pesquisa tornou possível registrar a importância da percepção de lugar e de paisagem no processo de reflexão sobre a relação do homem com os recursos naturais, bem como da sociedade com o meio ao qual o ser humano pertence.

Este estudo também tornou possível ampliar os conhecimentos já existentes nas políticas públicas e nos documentos norteadores da educação ambiental, atribuindo-lhes valor interpretativo por meio dos princípios existentes nas teorias freireanas.

O terceiro resultado foi o de não desvincular a ação educativa da vivência própria de cada docente participante nas oficinas, trazendo um perfil da categoria profissional quanto às concepções de meio ambiente.

A quarta consequência foi contribuir com sugestões que possam melhorar a maneira de trabalhar educação ambiental nos espaços formais de ensino.

O quinto e último desdobramento desta pesquisa foi gerar oportunidades de que, sensibilizando docentes para a importância da educação ambiental, se promovam possibilidades de melhorar as condições de vida da comunidade no entorno da escola.

Contudo, foi preciso pensar ainda **o que este estudo revelou sobre os sujeitos que foram observados**: houve o desenvolvimento tanto de uma visão político-econômico-social quanto de uma postura ética, despertada nos docentes por meio do tema gerador. Considerando-se que se tornaram aptos a questionar políticas públicas e mercadológicas adotadas no sistema capitalista, provavelmente irão conduzir seus trabalhos pensando na superação de contradições existenciais e de problemas ambientais específicos.

Quanto a mim, depois desta pesquisa, descobri que praticar a postura crítica sobre qualidade de vida e justiça social é indispensável para promover educação libertadora. Minha nova concepção requer que eu me debruce sobre as questões ambientais de forma a tornar legítimas a problematização e o questionamento da realidade. Também vivenciei transformações em que adquiri conhecimentos e me sinto capaz de influir em decisões relativas ao meio ambiente.

Ainda neste fluxo de raciocínio, depois de conhecer o pensamento de Paulo Freire e aplicá-lo, concluo que é impossível a prática da educação ambiental crítica quando os agentes ambientais se mantêm passivos ou se sentindo culpados pelos problemas existentes, prêm o movimento de libertação proporcionado pela educação modifica subjetivamente e coletivamente.

As mudanças não ocorrem se os educandos e os educadores se sentem culpados, pois eles precisam se tornar sujeitos da sua própria tomada de consciência. O sujeito da aprendizagem toma para si a responsabilidade de sujeito cognoscente e passa a agir em mundos que se influenciam introspectivamente e reciprocamente.

O estudo das políticas e da legislação ambiental, além do conhecimento teórico-conceitual adquirido, me permitem concluir que a domesticação para o uso correto dos recursos naturais não atende às necessidades dos documentos norteadores de educação ambiental. O meio ambiente não é constituído apenas por elementos naturais: para compreendê-lo é imprescindível descobrir o condicionamento histórico, sociológico e cultural a que se submeteu a humanidade no sistema capitalista.

Eu chego a esta finalização do estudo reconhecendo que a dificuldade de implantação da educação ambiental é político-ideológica e que, pelos resultados obtidos com a ‘domesticação ambiental’ realizada nesta escola, não adianta oprimir ou alertar alunos para adotarem atitudes menos degradantes ao meio ambiente. Além de faltar a visão sistêmica no método tradicionalmente adotado, a opressão vivida pelos alunos e a falta de qualidade de vida os faz também opressores, nos ambientes em que se sentem na condição de superioridade.

Baseada em Paulo Freire e nos resultados desta pesquisa entendo que é preciso se tornar sujeito da aprendizagem nesta educação para o meio ambiente e não um mero reprodutor da ideologia predominante. Os seres humanos resultam das evoluções tanto do mundo cultural quanto do mundo natural. Neste sentido, foi possível trabalhar a partir da realidade dos docentes. Há projetos de educomunicação que valorizam mais os produtos comunicacionais que as relações dialógicas. Este também é um percurso a se evitar.

Outra reflexão final é a de que se precisa desenvolver projeto de educomunicação pertinente à realidade dos educandos. A intenção de formar sujeitos críticos deve ser recíproca

à visão autônoma do(a) educador(a). É possível desalienar-se da culpa, do medo e do controle, posicionando-se de forma crítica diante da realidade socioambiental.

As questões inerentes ao ambiente de estudo retornaram que: nos espaços escolares formais a educação ambiental é um meio de transmitir conhecimento de forma transversal. Espera-se que promova a conscientização, a vida sustentável e a mobilização cidadã. Porém, embora haja expectativa apontada nos documentos em legislação pertinente e em políticas públicas, a implantação da educação ambiental se encontra fragilizada porque parece que, nas pequenas instâncias decisórias, ainda não se sabe como torná-la possível em ambientes de ensino.

Neste sentido, a educomunicação sinaliza possibilidades de desenvolver educação ambiental como conteúdo transversal sem ter que modificar a realidade existente nas escolas, sem gerar dívidas, sem onerar com exigência de insumos ou novos profissionais. Um grupo de estudos interdisciplinar sobre meio ambiente e educomunicação implantado em qualquer escola pode provocar mudanças como as realizadas por meio desta pesquisa.

Outra conclusão a que cheguei é a de que, mesmo existindo conhecimento público global a respeito dos evidentes problemas de degradação ambiental, que culminam com uma crise mundial, a percepção predominante na escola é a mesma falta de conhecimento nacional sobre a temática ambiental: defesa da natureza, preservação ambiental, visita a ambientes de conservação e combate à poluição são conceitos e prática recorrente na sociedade. Mas, afinal, estas definições são abordadas de forma mecânica na escola e demonstram que há falta de conhecimento sobre o que representam.

Defender os bens naturais sem mostrar a importância destes nas relações humanas dá aos alunos a abstração e os distancia da ação transformadora. Ao abstrair-se, a realidade dos sujeitos se torna mais distante. Uma educação para o meio ambiente libertadora pode reverter este processo, humanizando os esforços e estimulando a participação.

A educação é um ato político, conforme se encontra em Paulo Freire. As leis e a política pública proposta deveriam refletir ou interpretar as necessidades da sociedade brasileira. Se as regras são formuladas pelas pessoas em resposta ao contexto, esta lógica permite se pensar que o Brasil precisa formar consciência crítica sobre as questões ambientais.

Se não é cumprida a legislação, isto é resultado do descaso com que se trata a educação no país. Mais complexo é pensar que a má condução das políticas públicas de promoção do conhecimento ambiental compromete a idealização de uma sociedade sustentável para o futuro.

Portanto, há necessidade de educar para o meio ambiente dentro de uma filosofia que reflita o saber popular, reconhecendo seus saberes, sua cultura, seus valores, que surja da prática social em uma percepção cooperativa dos temas a serem problematizados. Este estudo sinaliza que é difícil desenvolver educação ambiental em um sistema educacional não colaborativo e de comunicação verticalizada, mas não impossível, pois educar é uma relação entre pessoas e, com esta orientação, é possível encontrar práticas horizontais em espaços de ensino verticalizados.

Não é sustentável, aparentemente, executar a proposta de inserção transversal da educação ambiental nos sistemas escolares, porque o modelo de currículo adotado é desumanizante e desarticulado da realidade dos educandos. Porém, aplicar a transversalidade torna isto possível, porque ela permeia diversos significados para o mesmo tema, diferentes discursos para as mesmas palavras, ao inserir o ser humano como fator central da busca de conhecimento. Esta situação é insustentável se a proposta educativa prevista é materializante, distante das questões humanas, pois não dará importância às questões ambientais, que na sua percepção crítica são relacionais, dialógicas, emancipatórias.

As políticas educacionais promoveriam o aumento do interesse do educador de ensino fundamental pela educação ambiental, mas esta postura requer comprometimento com as questões sociais e políticas; requer seu interesse em modificar a sua própria realidade desumanizante. Não há educação ambiental crítica sem engajamento político. Se não houver engajamento político nas escolas, então não haverá educação ambiental. O mínimo que se precisaria ter, neste sentido, seria a construção de valores éticos menos antropocêntricos.

Quanto à realização desta pesquisa, com objetivo de promover a formação em serviço, concluo que o docente não iria adquirir competência para desenvolver conhecimento ambiental com seu educando por meio de um curso de formação realizado em período de curta duração. Mas as atividades de curto prazo servem para despertar a curiosidade em buscar formação continuada, para que o professor problematize e investigue questões ambientais, conforme estejam ocorrendo em seu meio, visando construir uma sociedade crítica.

A compreensão das questões ambientais requer conhecimentos propedêuticos das áreas de sociologia, história, antropologia cultural, economia, biologia, geografia e ciências políticas. No entanto, concluo também lembrando que a educomunicação é inclusiva e por isto, mesmo os ambientalistas sem formação acadêmica universitária a exercem em ambientes de aprendizagem não-formais. A percepção da dimensão ambiental da educação também é um elemento de discussão pedagógica para além dos ambientes formais de educação.

Este não é um problema estudado nesta pesquisa. Mas a resistência aos danos ambientais não se limita à formação nas universidades e geralmente a comunicação educativa que amplia o coeficiente de expressão acontece nos movimentos populares. Se esta forma de educar fosse praticada na universidade, teria a prerrogativa de ser plural e formar para uma educação ambiental crítica. Para conhecer as questões ambientais é preciso reconhecer as injustiças sociais que ocorrem nas atividades produtivas.

É com base neste raciocínio que justifico o interesse que se despertou em mim pela comunicação popular e pela contextualização dos problemas que ocorrem nas escolas públicas. Estes temas também compuseram o marco conceitual deste estudo, porque me ajudaram a compreender que a crise do modelo escolar capitalista gera comportamentos interpessoais isolacionistas e competitivos nos espaços escolares. A aplicação da educomunicação favorece mudanças atitudinais na comunicação e na cooperação profissional, mas as mudanças demandam tempo, persistência e comprometimento.

A formação em serviço contribuiu como base para promover nos docentes uma conscientização inicial. As questões ambientais, embora não tenham sido trabalhadas sem uma lógica de sequencialização, demonstraram-se difíceis de aplicar no cotidiano dos docentes porque são assuntos não prioritários no currículo escolar adotado.

Incorporar questões ambientais de forma transversal não é fácil porque a tendência da escola é aplicar a temática ambiental de forma fragmentária. Este contexto torna as atividades práticas da educação ambiental descoordenadas em relação a disciplinas formais do currículo.

Transcendendo tudo isto, a resposta para a minha pergunta de partida³⁰ revela que a educomunicação é uma oportunidade de implementar iniciativas de educação ambiental

³⁰ Minha pergunta de partida: como a educomunicação pode contribuir para promover a educação ambiental crítica?

crítica porque, por meio dela, o evento da promoção de conhecimento ambiental reúne os sujeitos da aprendizagem e os torna protagonistas neste processo.

Com a educomunicação é possível tornar o sujeito da aprendizagem consciente do estado em que se encontra o meio ambiente na sua localidade. Neste estudo, não houve preocupação com a quantidade de docentes participantes. Desenvolver educomunicação torna importante o indivíduo, o sujeito, a qualidade da relação.

Educomunicação promove interpretação da realidade por meio da intervenção humana. É relação dialógica, mediadora. Portanto, a participação deve ser estimulada, percebida, colaborativa. Precisa resultar em ação política de compreensão crítica do mundo.

Conseqüentemente, a educação ambiental crítica pode ser implementada a partir da identificação de problemas e necessidades de mudanças, em busca de apoio para a solução de problemas ambientais.

Por este modelo, se diminuem os riscos de desmotivação pelas causas ambientais e, como os próprios educandos implementam as práticas de produção, as iniciativas resultam em maior interesse, pois a coordenação das atividades pelos próprios sujeitos de aprendizagem aumenta as chances de eficiência na aplicação desse modelo.

Os produtos comunicacionais elaborados nas oficinas são contra hegemônicos e, portanto, são autorais; em nada reproduzem os modelos tradicionais da indústria cultural. Não houve qualquer direcionamento, planejamento ou apresentação de ‘modelo’ para produção. Este tipo de ação conduziria os professores a uma ação mecanicista, fabril, reprodutora de bens culturais hegemônicos.

Na proposta educacional, baseada em Paulo Freire, a repetição destes modelos estaria gerando mais condicionamentos, menos autonomia e menos criticidade nos educandos. Outra conclusão a que cheguei é a de que, não querendo ser invasiva, trabalhei com reflexões e não com conceitos.

A maneira catastrófica de abordar questões ambientais afasta o interesse pela busca de conhecimento ambiental. A temática trabalhada de forma culpabilizante pode fazer com que os sujeitos a evitem ou tentem se afastar dela. Se os sujeitos só conhecem discussões ambientais para apresentar dificuldades, isto pode gerar repulsa.

É mais importante aliar discussões de graves problemas ambientais com oportunidade da projeção de um mundo sustentável e em equilíbrio, apresentando perspectivas de mudanças positivas, que podem ser obtidas sob a perspectiva da sustentabilidade.

As necessidades de melhoria de vida e as oportunidades de atingir desenvolvimento humano devem ser trabalhadas nas práticas de educação ambiental.

Esse conhecimento deve ser estimulado em perspectiva gradativa e continuada. Quando me refiro a questões ambientais estou me remetendo a problemas e valores ambientais. Estou recorrendo às implicações advindas dos problemas econômicos e padrões sociais, de vida.

Pude perceber que a consciência articulada com a prática, mediante práxis, é imprescindível para que o sujeito se eduque ambientalmente. Parece que passar da concepção ingênua de meio ambiente para a consciência crítica é ao mesmo tempo tão desafiador que esta experiência promove a motivação nos educandos.

As observações realizadas sugerem que o diálogo crítico, a livre expressão em grupo e a convivência são experiências transformadoras. Porém, é necessário fazer um longo percurso, para que o educando se torne autossuficiente na capacidade de problematizar a sua realidade, pois, para que a mudança ocorra, é preciso rejeitar a conformação de cultura hegemônica.

A conformação de cultura faz com que o sujeito de aprendizagem se considere ignorante e incapaz diante do educador. As observações realizadas indicam que o caminho da autoafirmação do indivíduo depende da autolibertação. Parafraseando Paulo Freire, ninguém educa ninguém para compreender o meio ambiente. Ninguém educa a si mesmo para as questões ambientais. O ser humano, coletivamente, se educa ambientalmente, no ambiente e mediado pelo meio ambiente do qual é parte integrante.

O papel da educomunicação na aquisição de uma concepção crítica de educação ambiental se realizou quando os docentes ultrapassaram suas situações-limites, quando se sentiram dentro de uma visão totalizante de meio ambiente. Este trajeto ocorreu desde a elaboração da primeira oficina, pois, conforme foram aprofundando seu autoconhecimento apreenderam suas contradições, enxergaram as incongruências do meio ambiente no entorno da escola e, assim, chegaram ao tema gerador: poluição do córrego São Pedro.

Somente quando adquiriram a confiança de que seu saber estava sendo respeitado, considerado com importância na pesquisa, é que ampliaram a sua participação nas oficinas. Então é preciso entender que há possibilidade de trabalhar educação ambiental por meio da educomunicação, mas é preciso elaborar um processo dialógico desafiador, instigante de curiosidades, a partir dos interesses dos educandos. Para promover valorização cultural, é preciso extrapolar esta situação teorizante da aprendizagem, permitindo que os educandos reelaborem e reordenem seus próprios conhecimentos, em ambiente colaborativo e organizado contextualmente.

Com aplicação dos princípios da educomunicação, é provável que o saber mais praticado seja a tomada de consciência da condição ambiental de cada sujeito e da coletividade. A situação-limite se encontra no reconhecimento da dominação política e da exploração econômica a que é submetido.

As observações realizadas sugerem que a aplicação da educomunicação coloque o educador em posição de coordenador das discussões. Ele tem responsabilidade na direção dos diálogos, na mediação cultural que sistematiza a prática. Paulo Freire chama a esta postura de radical democrática, porque almeja a diretividade e a liberdade, ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do educador e sem licenciosidade dos educandos.

Durante as oficinas ocorreram várias tensões que eu tentei superar com atitude democrática, mas não me mantive passiva; gerei provocações expressivas que resultaram na diretividade das discussões; ressalto que nunca provoquei diretividade de condutas, de comportamentos. Na prática da educação libertadora, os docentes foram convidados a pensar sobre suas condições de vida e de trabalho.

Educador libertador é educador diretivo, não é educador domesticador. As observações indicaram que a omissão do educador, nas rodas de conversa, teria como resultado o reforço da conformação de cultura hegemônica. A forma de atuar do coordenador das rodas de conversa deve ser ativa, para que se promovam mudanças de realidade. As oficinas possibilitaram que os docentes sentissem os fatos e aprendessem sobre sua causalidade, sua intencionalidade.

Considero que os docentes formaram consciência crítica de educação ambiental porque adquiriram visão de si mesmos para si mesmos, saindo da condição de objetos de aprendizagem para a situação de sujeitos de aprendizagem. A partir do terceiro encontro, já

demonstravam capacidade de transcender ideias, teorizavam conceitos, faziam seus próprios julgamentos das questões ambientais.

Pude concluir que desenvolveram sentido crítico, sentimento de auto apropriação do conhecimento porque souberam, além de exteriorizar críticas, fazer críticas referentes a si mesmos, conforme ocorreu no quarto encontro.

Pude concluir que a teoria freireana é necessária para a educomunicação e para a educação ambiental. Então, não adiantaria educar para fazer leitura crítica da mídia e nem para produzir mídias escolares sem obter autoconhecimento.

É provável que este pré-requisito se deva ao fato de o ser humano não ter acesso direto à realidade quando se sujeita à mediação para definir o meio em que vive. Mediado pelos recursos midiáticos, recebe a interpretação de objetos, fatos, relatos e situações, antes de entender a realidade. Mediado pelo professor, fica limitado em excluir sua própria experiência de realidade do contexto trabalhado.

O conhecimento ambiental adquirido pelo senso comum, por meio da mediação tem como base de interpretação fatos ocorridos e já interpretados por outras fontes. Neste contexto de apreensão da realidade, se pode criar a limitação da curiosidade, promover a desmotivação. Porém, as observações trouxeram a impressão de que, quando se desenvolve a novidade na percepção da realidade, inserindo-se algum fator surpreendente, por mínimo que seja, promove-se a descoberta.

Tornou-se possível concluir que não é somente por raciocínio lógico, mas por expressão de sentimentos, que se desenvolve a visão crítica da realidade. O raciocínio lógico é limitante deste processo porque ele se dá por parâmetros de associação, comparação, exclusão e inclusão. Então o educando se sente motivado a cumprir a meta com parâmetros que possuem critérios de finitude.

Percebi que esta forma de educar não compreende a realidade de forma totalizante, embora se saiba que a visão de realidade que qualquer ser humano possua é, em si mesma, limitante. Contudo, a educomunicação em congruência com a educação ambiental viabilizam a redução deste limite, pois unem várias interpretações da mesma realidade.

Esta prática possibilita que, conjugadas as visões diferentes, se aproxime mais da realidade humana, da condição social e da consciência crítica. A educomunicação promove

inquietações, provoca situações-limite, cria contextos de aprendizagem que desafiam de forma incômoda a prática dos sujeitos.

Percebo que deixo os docentes mais aptos a pensar quais discursos ideológicos estão presentes nas atividades escolares e na ausência de determinadas práticas. Esta condição existencial e profissional os situa em atitude crítica, de contínua reflexão e curiosidade diante da vida. Este comportamento crítico é uma ação necessária para que eles possam analisar fenômenos, enxergar os processos onde estão inseridos, criar novas oportunidades.

Acredito que passarão a executar ações transformadoras na escola, pois desenvolveram postura crítica e se interessaram em analisar qual a trama de relações que provocou os problemas ambientais existentes no seu entorno.

Por outro lado, questões cronológicas e os limites traçados nos objetivos da pesquisa impediriam de apresentar, neste estudo, que contexto de mudança seria oferecido aos alunos. Mas este é um percurso possível, pois a direção da escola e os docentes desejam continuidade do trabalho. Posso perceber que a educomunicação contribuiu para a formação de visão crítica do meio ambiente entre os docentes. Porém, esta pesquisa abre a oportunidade de estudos posteriores com aplicação dos mesmos princípios aos alunos da escola.

Na conclusão deste estudo, encontro resposta para os limites e possibilidades de aplicação da educomunicação na prática de educação ambiental. Posso sugerir que se formou consciência crítica porque houve um contexto de mudança. Embora no começo apresentassem dificuldades em se expressar e resistência ao tema, com o passar do tempo, auxiliados pela coordenação da pesquisadora, os participantes ficavam cada vez mais espontâneos em suas comunicações.

Em dois meses estabeleceu-se familiaridade com a linguagem e as regras do grupo. As produções de sentido foram se tornando mais claras. As observações deveriam ocorrer até que os docentes encontrassem o tema gerador nas rodas de conversa. Esta conduta dos docentes aconteceu na quarta oficina.

Na condição de educandos, os docentes mudaram a postura imobilista apresentada nas duas primeiras oficinas. Entende-se que as condições dialógicas oferecidas nos encontros trouxe um elenco de possibilidades e limites que irei relatar a seguir.

A condição de imobilismo inicial, encontrada no coletivo de professores, verificou-se nas palavras geradoras em que expressavam dificuldade ou constrangimento em discutir meio ambiente. Também foi confirmada durante o primeiro encontro e nas conversas preliminares sempre que acreditavam que a pesquisadora possuía mais conhecimento que eles. A **primeira limitação** é que, se sentindo incapaz de mudar, o sujeito não desenvolve consciência crítica.

Em decorrência deste pressuposto, há uma **primeira possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental: para haver consciência crítica é preciso estar apto ao contexto social de mudança. Na educação ambiental é preciso que os educandos aprendam a questionar, a problematizar. É imprescindível que aprendam a perguntar: a situação sobre a qual estou refletindo é apresentada assim por quais interesses?

Ao obter a resposta para esta pergunta o educando se torna capaz de propor mudanças no interesse que organiza a situação problematizada e, assim, modifica sua concepção conformista de realidade. Neste caso, há possibilidade de desenvolver consciência crítica sobre aquele tema.

Nas duas primeiras oficinas as palavras geradoras se encontrariam na relação do ser humano com o mundo. As provocações sobre questões ambientais giravam em torno da relação do homem com o meio e na relação da sociedade com o meio. Estas primeiras atividades despertaram interesse. Escrever as cartas segundo modelo hegemônico, a partir de estímulo com redação produzida por outro sujeito- Índio Seattle- que não compunha o coletivo das rodas de conversa ainda não foi o suficiente para mobilizar os participantes nas oficinas.

Porém, a experiência vivenciada nas duas primeiras oficinas indica que trabalhar desta forma, apontando elementos extrínsecos às rodas de conversa, isola o ser humano da sua realidade, separando a vivência do modo de viver. Até a segunda oficina não tínhamos realizado a práxis. A **segunda limitação** percebida, então, é que, para haver consciência crítica, é preciso que o educando tenha interesse pelo conhecimento da própria realidade, reconhecendo-se no objeto de investigação. É preciso que o educando se reconheça em uma situação existencial e tenha motivação para questionar e superar as situações-limite.

A **segunda possibilidade** de aplicação da educomunicação na prática de educação ambiental contém a suposição de que estar em uma condição de vida sem reconhecer os interesses de classe ali representados é ter uma visão estagnada do mundo. Portanto,

desenvolver consciência crítica é estar em uma atitude de mudança que traz perspectivas de transformação social. É se tornar capaz de enxergar no conhecimento a possibilidade de levantar suspeitas sobre as próprias convicções. Somente quando se debruçaram sobre a sua forma de atuar na realidade ambiental -reconhecendo-se como elementos que compõem a natureza- é que identificaram o tema gerador.

Os investigadores da temática ambiental precisam ser tanto os educadores quanto os educandos, atuando em sintonia. Não havendo um sentido de pertencimento à temática investigada, associado a um despertar de dúvidas sobre si mesmo, não há no educando e nem no educador a possibilidade de operar de forma recíproca. Ambos precisam se reconhecer no objeto de investigação. A **terceira limitação** contém a hipótese de que, para haver consciência crítica, é necessário que haja conhecimento da história de vida e da identidade dos educandos. É preciso promover a aproximação identitária do grupo, descobrir e fazer emergir os interesses comuns. Os educandos precisam expressar ao coletivo suas reflexões individuais. Mas não é fácil ao coordenador das rodas de conversa obter a confiança do grupo.

A **terceira possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental é fazer surgir o tema gerador por meio da exteriorização de pensamentos dos educandos, em uma condição que lhes dará segurança afetiva para se sentirem confiantes na sua liberdade de expressão, nas suas contribuições para a reflexão, na importância do seu saber para o diálogo e a mudança.

A **quarta limitação** é que, para haver consciência crítica, é importante ocorrer a objetivação do tema. Nesta condição o grupo torna real, faz existentes, as suas expressões. Uma vez articuladas as palavras geradoras, chegando-se ao tema gerador, estas se tornam palpáveis, reconhecíveis, perceptíveis.

Em decorrência disto, a **quarta possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental é que, externalizando sua condição de vida, o grupo reconheça, então, seus interesses de classe.

A **quinta limitação** é que, para haver consciência crítica, é preciso criar oportunidades de internalização das reflexões.

A **quinta possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental é que, no momento em que uma realidade adquire objetivação³¹, ela modifica o indivíduo. Somente depois da introspecção é que se desenvolve uma crise interna, cuja superação resulta em uma visão crítica da realidade. Desta forma, cria-se uma nova realidade social. Surge então a internalização de novos valores ambientais.

A **sexta limitação** é a de que, quando os educandos refletem sobre a realidade e buscam melhorá-la, desenvolvem uma atividade criadora, na qual transformam a si mesmos. Existe uma escola pública disposta a promover uma legitimação teórica, ética, elaborada para que a realidade seja reforçada pela teoria na prática, preparada para limitar a ‘autoridade’ docente? A sociedade estaria preparada para entender este modelo de escola?

A **sexta possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental é permitir a internalização da realidade objetiva, compondo um movimento de questionamento, de problematização das questões ambientais em seu contexto político, social e ideológico. Esta vivência vai apontar contradições, vai aprofundar as situações-limite em busca do enfrentamento de desigualdades. É preciso ter uma dinâmica de gestão escolar que compreenda e aplique esta filosofia institucional no seu próprio ecossistema comunicativo.

A **sétima limitação** é que, para haver o desenvolvimento da consciência crítica, é preciso promover a legitimação da realidade. Ela precisa ter legitimação ética, ou seja, incorporar valores aceitos cooperativamente, que tenham sentido para o grupo.

A **sétima possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental é aplicar a educomunicação de forma que as situações-limite não sejam contornadas; mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, até que se esgote de forma crítica, em que a mudança se consolide no grupo de forma convincente. Quando a nova realidade é posta em prática, ela entra em um processo de legitimação.

A **oitava limitação** é a obtenção da dimensão de compreensão, pela sociedade, das finalidades de aquisição dos conhecimentos ambientais.

³¹ A objetivação ocorre quando “o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade com a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la”. FREIRE, 1985, p.22).

A **oitava possibilidade** da aplicação de educomunicação na prática de educação ambiental é o desenvolvimento de pesquisas e publicações que divulguem a importância deste tema transversal, para que se obtenham ações culturais legitimadoras para este campo do saber. É preciso discutir formas de educar para o meio ambiente, trabalhar a dimensão histórica do tema, estabelecer relações entre contexto e conhecimento. É preciso criar cada vez mais mecanismos de comunicação dos conhecimentos obtidos por meio da educação ambiental.

Por fim, relembro que, ao iniciar esta pesquisa, eu desconhecia o saber com que o docente chegava às oficinas. Conforme chegavam mais participantes ou novos colaboradores para as reflexões, mais desafios se apresentavam diante de mim.

As propostas de trabalhar a educomunicação usando tecnologias de comunicação contemporâneas se esgotou logo no primeiro encontro. Havia resistência ao uso de recursos de informática e formas de comunicação assíncrona. Descobri que precisaria explorar recursos com os quais os próprios docentes estivessem habituados.

Havia, no começo, resistência à aprendizagem do manuseio de tecnologias e desconfiança quanto ao uso de redes sociais. Outros fatores contribuiriam para a falta de interesse em continuar praticando educação ambiental: desmotivação preexistente com as condições de trabalho; desgaste físico e emocional diante da dupla jornada; período conturbado em virtude de negociações salariais; aplicação de conhecimentos diferentes para turmas heterogêneas.

Não obstante, embora pudesse parecer que estes fatores reduziram as participações, a frequência às oficinas aumentou do primeiro ao último encontro. Iniciamos com 17 docentes e terminamos com 21 participantes. Se eu pudesse dialogar diretamente com cada professor, diria que, apesar da complexidade de praticar educação ambiental, esta escola precisaria começar a trabalhar com os alunos: quem são eles, o que compreendem sobre o planeta em que vivem, o que é a sociedade e o que é a realidade.

A presença nas oficinas de formação foi flutuante, mas a importância da participação atribuída e esta pesquisa é coletiva e não individualizante. Os temas geradores surgem a partir de um universo temático, envolvem situações-limite e ocorrem por meio de uma metodologia em que a aprendizagem se realiza de forma coletiva.

Esta pesquisa sinalizou que é possível gerar discussão de nível reflexivo em ambientes cooperativos, mesmo diante de desmotivação, desde que se despertem discussões sobre questões significativas para os participantes das rodas de conversa.

No primeiro encontro, mediante interesse em prospectar qual concepção de meio ambiente os docentes possuíam, as palavras mais significativas foram: **regentes; siderúrgica como exemplo** de projeto ambiental; **difícil falar; futuro; lixo; assunto** de extrema **importância; parte da grade** curricular; **conscientes** da realidade socioambiental; **preservação; atitudes de limpeza; interdisciplinaridade; constrangimento; conservação; bidocente; assunto importante; assunto relevante.**

Nas minibiografias, as palavras geradoras, em ordem de importância coletiva, foram: **Trabalho; Família; Escola; Interesse em viajar; Religião; Sucesso; Felicidade; Dinheiro e Saúde.**

No terceiro encontro, ainda sem considerar a importância classificatória, surgem as palavras geradoras em meio ambiente: **Fábrica; Animais; Córrego; Lazer; Trânsito congestionado e Problemas com o lixo.**

No quarto encontro se chegou a um tema gerador central, o córrego São Pedro. Mediante a análise do universo de palavras surgidas até o terceiro encontro, tinha-se como universo temático o incômodo com o lixo gerado na sociedade e na escola; trânsito congestionado; enchentes provocadas pela construção da BR440 e problemas ambientais no entorno do Córrego São Pedro.

A concepção inicial de meio ambiente se modificou e possibilitou que, de uma forma crítica, pensassem sua realidade e se enxergassem de forma totalizante no meio em que vivem. Assim, se humanizaram e enxergaram a realidade ambiental concreta em que se encontram.

A partir deste estudo se percebe que é possível engajar criticamente os sujeitos para que eles mesmos examinem seu contexto ambiental e apontem os problemas a serem resolvidos com conhecimento crítico. O universo temático não existe de forma preconcebida. Ele precisa ser desvelado. O esforço para este desvelamento deve ser um ato comum e contínuo, sendo construído e ocorrendo durante as relações estabelecidas nas rodas de conversa.

Importa para a educomunicação a reciprocidade da ação comunicacional. Importa para a educação ambiental que seja transformadora. Com a junção destes dois campos de conhecimento, que são dimensões da educação, os questionamentos passam a ser coletivos. Com esta prática, tanto educadores quanto educandos passam a gerar um tema para reflexão, a partir de seu conjunto de expectativas, mudanças, necessidades de transformação da realidade.

A principal realidade a ser transformada na educação ambiental é a desconstrução do discurso de que os problemas ambientais -e conseqüentemente a crise ambiental- são um resultado natural do uso de recursos da natureza.

A degradação ambiental é um processo social, construído e modificado permanentemente pela ação dos homens, mulheres e organizações capitalistas. O reconhecimento deste contexto passa pela educomunicação, que é o modo de ensinar que desperta consciência crítica e liberdade de expressão.

Encerro esta tese convicta de que conhecimentos são pontos de partida. O ser humano é um sujeito inacabado. Uma boa formação em educação ambiental se revela na capacidade de os educandos interpretar, relacionarem e transformarem seus conhecimentos, aplicando-os na sua emancipação social.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; LEROY, J.P. **Novas premissas da sustentabilidade democrática**. Rio de Janeiro: FASE, 1999.

ALTVATER, Elmar. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. **HELLER, A. et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 109-153, 1999.

BATISTA, Maria do Socorro da Silva. Educação ambiental como política pública: uma incursão pelos caminhos da gestão. In: **GRACINDO, Regina Vinhaes; LOUREIRO, Carlos B. Frederico; SILVA JÚNIOR, João dos Reis**, (orgs). *Educação como Exercício da Diversidade: estudos em campos de desigualdades socio-educacionais*. Brasília, Liber Livro, volume 2, p. 105-132, 2007.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIFFIGNANDI, Fernando. **Decodificando conceitos urbanos / Comunicado para comunidades de baixa-renda**. Porto Alegre, 2013. :254 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação). Comunicação Social, PUCRS.

BOTELHO, J.M.L. **A educação ambiental na formação do professor para o ensino fundamental em Porto Velho – RO**. Rio de Janeiro, 1998. 243 f. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRASIL, Governo do et al. Política nacional de educação ambiental–Lei n 9.795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília*, v. 28, 1999.

BRASIL, Lei. 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. *Publicado no DOU em*, v. 2, 1981.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Decreto no 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Todos juntos para democratizar a educação**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Vol. 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Vol. 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.

BRASIL. MMA/MEC. Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior. Série Documentos Técnicos, nº 12. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007.

_____. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Recebido por e-mail em 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente. Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais: política nacional de meio ambiente. Brasília, DF, 2006c. (Cadernos de formação, v. 1).

_____. Programa nacional de educação ambiental. Brasília, DF, 2008.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?**. Letras Contemporâneas, 1999.
- BURINI, Débora; RIBEIRO DE MOURA, Jefferson José. O rádio como mediador na educomunicação. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 6, n. 11, 2015.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CANÁRIO, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Zahar, 2003.
- CNUMAD. Agenda 21: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e CNUMAH. Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano. Estocolmo, 1972. Disponível em: <<http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/unidades/DeclaraAmbienteHumano.pdf>>. Acesso em: 25 de abril de 2015.
- COSTA, Rita Mara Reis. **Conversando nas aulas de Ciências: um diálogo entre educomunicação e abordagem temática na EJA**. 2012. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- DANTAS, Osmarina M. dos Santos; NAKAYAMA, Luiza; SANTANA, André Ribeiro de. Abordagens de ambiente na ótica de professores de ciências. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, vol.38, n.3, pp.711-726, 2012.
- DEGÁSPERI, Thais Cristiane. **Educação ambiental e valores: diálogos e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental**. 2012. 319 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.
- DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta crítica de educação ambiental. **Reunião Anual da ANPED– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu-MG. <http://www.anped.org.br> [Consulta: mar. 2015], 2004.

FOLADORI, Guillermo. Limites do desenvolvimento sustentável. In: **Limites do desenvolvimento sustentável**. Unicamp, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. Disciplina. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 14ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1985. (O mundo, hoje, v.21).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009
FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, Celso. Título: **Mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire - Pensamento e Ação no Magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

GONZALES, Luciana Thais Villa; TOZONI-REIS, M. F. D. C.; DINIZ, R. E. D. S. Educação ambiental na comunidade: uma proposta de pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, p. 379-398, 2007.

GOODSON, I. F. Estudio del curriculum. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Papyrus Editora, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na escola**. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Educação Ambiental**. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, (Coleção Temas em Meio Ambiente) 2000.

_____. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

HONOUR, Hugh; FLEMING, John. **Historia del arte**. Reverté, 1987.

JANSON, Horst Woldemar; LEAL, Maurício Balthazar. **História geral da arte**. Martins Fontes, 2001.

JÚNIOR, Hilário Franco. **A Idade Média: nascimento do ocidente**. Brasiliense, 1996.

KAPLÚN, Mario. Procesos educativos y canales de comunicación. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, n. 64, 1998.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2a ed. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.); **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2007.

LIBÓRIO, Marília Gomes Campos. **Código Florestal Brasileiro: em estudo sobre as relações entre sua eficácia e a valorização da paisagem florestal no Sudoeste Paulista**. 1994. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Organização do espaço)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro.

LIMA, Páulea Zaquini Monteiro. **O ambiente e o ensino fundamental no Brasil: discussão dos fundamentos da educação e dos princípios para a educação ambiental**. 2004. 124p. Dissertação (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.

LOPES, Talita Mazzini. **A Educação ambiental nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo: um estudo sobre as práticas escolares**. 2013. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. et al. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos Cedes**, p. 81-97, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>.

LOUREIRO, Denise Gomes. **Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas-TO**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, E. S. **Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom TV**. 2009. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS JÚNIOR, Esdras. **Filmes de Cidadania: Problematizando o Ensino de Ciências por meio da Educomunicação**. 2011. 134p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília/UnB.

MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de educomunicação-da crítica ao espetáculo**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MOGUILLANSKY, Graciela; BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Inversión y reformas económicas en América Latina**. CEPAL, 2000.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto Editora, 2005.

MOUSINHO, Patrícia. Glossário. **Meio ambiente no século**, v. 21, n. 21, 2003.

NOVICKI, Victor. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

NÓVOA, António et al. O passado e o presente dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 13-34, 1996.

OLIVEIRA JUNIOR, Marcio Cordeiro. **Comunicação ambiental e cibercultura: um estudo sobre blog ambiental e experiência de jornalismo-ambiental-universitário**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2012.

OLIVEIRA, Vânia Beatriz Vasconcelos. **Educom e práticas de recepção**. 2011. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Anais... Recife: Intercom, 2011. 1 CD-ROM

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888**. Zahar, 2002.

PERUZZO, Cicilia M. K.. Observação participante e pesquisa-ação. In: Jorge Duarte e Antonio Barros (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 125-145.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Rádio comunitária, educomunicação e desenvolvimento. **Paiva R, organizadora. O retorno da comunidade: os novos caminhos do social**. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 69-94, 2007.

PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco da Capes**. 2013. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, USP.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Artmed, 2002.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Ecogeografia do Brasil: subsídios para Planejamento Ambiental**. São Paulo: Oficina de Textos, 2009.

SACHS, Ignacy. Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir. In: **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. Vértice, 1986.

SANTOS, Jonathas. **Educomunicação: uma inter-relação entre educação e comunicação**. Revista Letrando, vol:2, 2013.

SAVIANI, Dermeval et al. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

_____. **Escola E Democracia-Comemorativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCATOLIN, Fábio Dória. **Indicadores de desenvolvimento: um sistema para o Estado do Paraná**. Porto Alegre, 1989.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social—O caso dos Estados Unidos. **Eccos Rev Cient Uninove**, v. 2, n. 2, p. 61-80, 2000.

_____. **Mas, afinal, o que é educomunicação?**. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da ECA- USP, 2004. Disponível em <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>- Acesso em abril de 2015

____. Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. **Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Atlas**, p. 113-132, 2002.

____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. São Paulo: SMA**, p. 27-32, 1998.

SOUZA, Donaldo Bello de; NOVICKI, Victor. Conselhos municipais de meio ambiente: estado da arte, gestão e educação ambiental. In: **Conselhos municipais de meio ambiente: estado da arte, gestão e educação ambiental**. Liber Livro, 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e história da educação. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 417-428, 2005.

SUNKEL, Osvaldo; PAZ, Pedro. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1988.

SUSTENTÁVEL, CONSUMO. Manual de educação para o consumo sustentável. **Brasília: Consumers International/Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação/Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao8.pdf>. Acesso em abril de 2015, v. 26, 2014.

TASSARA, Eda; TASSARA, HR de O. Dicionário socioambiental: ideias, definições e conceitos. **São Paulo: FAART**, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOTH Mariann; MERTENS Frédéric; MAKIUCHI ,Maria de Fátima Rodrigues. **Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da Educomunicação**. *Ambiente & Sociedade*, 2012, Vol.15(2), pp.113-132.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 177-221, 2007.

____. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. **Reunião anual da ANPED**, v. 30, 2007.

____. Temas ambientais como “temas geradores”: **contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Educar, Paraná, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, 2006.

____. **Educação Ambiental, natureza, razão e história**. Autores Associados, 2004.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. **Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2006.

VEIGA, Alinne; AMORIM, E.; BLANCO, Mauricio. Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2005.

APÊNDICES

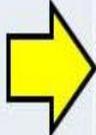
Encontros	Diálogos	Produto	Linguagem
1º Encontro 	Homem + Ambiente	Cartas	Impressa
2º Encontro 	Sociedade + Ambiente	Minibiografias	Sonora
3º Encontro 	Meio Ambiente Ideal	Fotografia	Visual
4º Encontro 	Problema Ambiental Concreto	Texto crítico para blog	Web

ações desenvolvidas nas dinâmicas

1º encontro  apresentação da concepção de meio ambiente;
leitura e interpretação da carta.

2º encontro  dramatização em rádio; dinâmica da paisagem;
escrita de carta.

3º encontro  produção das minibiografias; produção das
fotografias com elementos da paisagem ideal.

4º encontro  simulação do ecossistema com barbante;
produção de texto crítico para blog.

2º Encontro - Cartas

CONCEPÇÃO	PALAVRAS GERADORAS
- dicotômica	- Pessoa específica junto aos regentes ; siderúrgica como exemplo de projeto ambiental.
- dicotômica	- Difícil falar sobre meio ambiente; não domino o assunto; mundo em que vivemos; pensando no futuro ; lixo em grande quantidade; ensinar às crianças.
- dicotômica	- Meio ambiente em sala de aula; assunto de extrema importância ; papel da escola desenvolver tal trabalho; tema faz parte da grade curricular; é para ser abordado em todas as disciplinas e a todo momento.
- dicotômica	- EA pode mudar hábitos e transformar a situação do Planeta; na escola há projetos relacionados ao meio ambiente; tornar os alunos conscientes da realidade socioambiental.
- dicotômica	- Meio Ambiente aparece em temas de Ciências ligados à preservação ; este ano houve apresentação do Projeto Carta da Terra, mas os professores regentes não pediram para trabalhar o tema de forma específica; a direção e os professores pediram para trabalhar o projeto sobre o combate ao mosquito da dengue, principalmente quanto a atitudes de limpeza e verificação das condições sanitárias em que vivem os alunos; alunos jogam lixo no chão; aparece fragmentado no dia a dia escolar; mundo que estamos deixando para as futuras gerações.
- dicotômica	- EA a todo momento em todo o contexto escolar; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa é referência de interdisciplinaridade ; vê as oficinas de pesquisa desta tese de forma positiva.
- conservacionista	- Constrangimento em falar de meio ambiente para mim; sempre se falava em conservação ; hoje outro olhar; diferente do que já foi trabalhado em sala de aula até hoje; bidocente .
- integradora	- No contexto escolar, esclarecimentos e conversas sobre nosso mundo ; equilíbrio pleno entre nossas atitudes e nosso meio ambiente.
- conservacionista	- Tema muito importante ; trabalhar não só em sala de aula, mas em todos os lugares; país tem sofrido com problemas ambientais; preservação ambiental é vida; começar já.
- dicotômica	- Assunto relevante que pode interferir no dia a dia e na qualidade de vida do aluno; falta de educação para o meio ambiente por falta de bons exemplos e em consequência de convívio social (alunos); futuro melhor.

MINIBIOGRAFIAS = Palavras geradoras, em ordem de importância coletiva:

- Trabalho
- Família
- Escola
- Interesse em viajar
- Religião

Principal influência é de família; em pequena proporção de importância citam amigos

Aspirações para **o futuro**, em ordem de importância coletiva:

- Sucesso
- Felicidade
- Dinheiro
- Saúde

Como se veem:

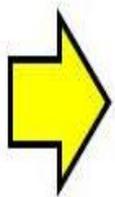
- Sensíveis e afetivos
- Tímidos, calmos, pacientes
- Sutis e intuitivos
- Fortes e saudáveis

Fotografias

- Superação da visão dicotômica
- Passaram a enxergar os elementos antrópicos na natureza
- Superaram a culpabilidade
- Desenvolveram visão crítica
- Palavras geradoras, ainda sem considerar a importância classificatória
- Fábrica
- Animais
- Córrego
- Lazer
- Trânsito congestionado
- Problemas com o lixo

Textos Curtos

**Tema gerador, em ordem de
prevalência significativa**



Córrego



Trânsito congestionado e problemas
com o lixo

ANEXOS

12/12/2013 17h01 - Atualizado em 12/12/2013 17h01

Obra parada na BR-440 em Juiz de Fora causa alagamentos na região

Construção da rodovia, que passa pela cidade, foi paralisada em 2012. Nova licitação em 2014 deve determinar continuidade na obra.

Do G1 Zona da Mata



Cerca de 44% da construção foi concluída na rodovia (Foto: Reprodução/ TV Integração)

Uma obra de construção da BR-440, parada há mais de um ano em **Juiz de Fora**, continua causando problemas para pessoas que moram no entorno da rodovia, principalmente na época de chuvas, na qual ocorrem vários alagamentos. A paralisação da obra foi feita pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e de acordo com o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (Dnit), aproximadamente 44% da construção foi concluída.

A BR-440 foi projetada para ligar as rodovias federais 040 e a 267 e parte do trecho da via passa dentro de Juiz de Fora. As obras estão

paradas desde agosto de 2012, pois o Dnit rompeu contrato com a empresa que estava realizando o serviço, devido a erros na licitação e falta de um projeto executivo completo.

Além das questões burocráticas, as pessoas que moram no entorno da BR-440 estão enfrentando problemas. A rodovia foi construída acima do nível das demais ruas do Bairro São Pedro e por isso, a água da chuva não consegue escoar até o córrego o que provoca vários alagamentos.

A publicitária Zenira Daniel de Souza, que mora em uma rua que fica no final da rodovia, contou que no período de chuvas os alagamentos são frequentes. "A ponte que fica em cima do córrego fica intransitável quando chove muito. Quando estamos vindo do Centro, por exemplo, até a ponte alaga e ficamos sem acesso para ir pra casa. Vários carros estragam e não conseguem passar", disse.

Os estragos da chuva nos últimos dias confirmam um problema que já foi anunciado há mais de dois anos. Em 2010, os moradores entraram com uma ação civil pública na Justiça Federal para apurar possíveis crimes ambientais causados pela construção da BR-440. Atualmente, o processo está na fase de perícia técnica, que vai confirmar se houve ou não algum dano ambiental, como o encaixotamento do rio e a proximidade da represa.

"Essa obra até hoje não tem projeto técnico. O problema maior será o futuro, porque não existe nenhum estudo ainda que justifique aquele dimensionamento feito. Então, podemos notar com naturalidade que na época da chuva aquele encaixotamento está esgotado. Em muito pouco tempo vai transbordar para todos os lados", explicou o membro da Associação de Moradores Impactados pela BR-440, Luiz Claudio Santos.

Zona da Mata

veja tudo sobre >

Brasil	+
Minas Gerais	+
Juiz de Fora	+
Produto G1	+

G1 primeira página

Mantega deixa PF após Moro revogar prisão



Nova licitação da obra está prevista para o primeiro semestre de 2014 (Foto: Reprodução/ TV Integração)

Novo licitação

Para o primeiro semestre de 2014, está prevista uma nova licitação que vai determinar a obra no trecho da BR-440 até o Campo da União, próximo ao granjeamento Viña Del Mar. Enquanto isso, a população cobra da Prefeitura uma ação mais efetiva nesse processo. “Entendemos que isso não pode ser delegado simplesmente ao Dnit, porque ele é um órgão simplesmente executor que não sabe pensar e se quer sabe as necessidades que os municípios têm em relação à obra. Então, insistimos que a Prefeitura participe desse processo de licitação”, afirmou Luiz Cláudio.

De acordo com prefeito da cidade, Bruno Siqueira, o papel da Prefeitura, que não tem participação na licitação, é repassar qualquer responsabilidade sobre o trecho da BR-440 para o Governo Federal. Como o terreno também pertence ao Dnit, a Prefeitura não tem autonomia para elaborar projetos turísticos de lazer, como pedem os moradores. “Existe a previsão de terminar a obra e a partir do término discutir com a comunidade o que nós poderemos melhorar na urbanização e até em pontos que possam fazer com que aquela região seja mais frequentada por moradores”, declarou.



**Políticos comentam
prisão de ex-ministro**



**PF vai à OSX e
prende ex-CEO da
empresa**

[veja todos os destaques >](#)

29/05/2015 15h46 - Atualizado em 29/05/2015 15h46

Moradores questionam liberação de obras da BR-440 em Juiz de Fora

Associação diz que retomada não prevê soluções para falhas já existentes. Trabalhos na área do Bairro São Pedro estão paradas desde 2012.

Do G1 Zona da Mata

FACEBOOK

Os moradores dos bairros da Cidade Alta prometem recorrer à Justiça para, mais uma vez, impedir a **implantação da BR-440**, em Juiz de Fora. Eles questionam a aprovação da licença ambiental para continuidade da obra por parte do Conselho Municipal de Meio Ambiente



Impasse e discordância marcam as obras para construção da BR-440, em Juiz de Fora (Foto: Reprodução/ TV Integração)

(Comdema) na última terça-feira (26).

"Nós acionaremos o Judiciário por conta destas ilegalidades no que tange a falta de entendimento para a resolução dos problemas. Nós pleiteamos a suspensão dessa licença dada até que se resolva as questões de infraestrutura, principalmente já colocadas pela primeira fase da obra", disse o presidente da Associação de Moradores Impactados pela BR, Luiz Cláudio Santos.

“

A via impacta a cidade alta,

Para o secretário municipal de Meio Ambiente, Luís Cláudio Santos, os problemas atualmente enfrentados na região são consequência da obra paralisada.

Zona da Mata

veja tudo sobre >

Brasil



Minas Gerais



Juiz de Fora



Produto G1



G1 primeira página

Mantega deixa PF após Moro revogar prisão

sim só que vai servir para a cidade no todo. O interesse público tem que sobrepor"

— Luís Cláudio Santos,
sec. municipal de Meio Ambiente

vai servir para a cidade no todo. O interesse público tem que se sobrepor", afirmou.

"É necessário todo um processo de drenagem, que será feito com a finalização das obras e vai resolver estes problemas que a comunidade está sofrendo. A retomada é inevitável, eu entendo que essa reivindicação é um processo democrático legítimo. São pessoas instruídas que se articulam muito bem. A via impacta a Cidade Alta sim, só que

A liberação do Comdema é para parte da obra. De acordo com o Departamento Nacional de Infraestrutura Terrestre (Dnit), o projeto, que passa por revisão, e as obras estão orçados em R\$ 48 milhões. Não há previsão pra início dos trabalhos.

Discordância

A construção da rodovia se arrasta desde 2007. A obra foi interrompida em 2012 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), sob alegação de irregularidades. Um novo processo de licitação foi feito e a empresa que era responsável pela obra foi a escolhida para concluir a rodovia.

De acordo com a Associação de Moradores Impactados pela BR, **os impactos da construção da rodovia não foram observados como deveriam**. "Em nenhum momento ficou contemplada a resolução dos problemas relativos às enchentes, alagamentos e retorno de esgoto. Eles já ocorrem nessa primeira fase da obra e irão acontecer em maior escala no verão. A nossa preocupação é que a questão das enchentes ficou alheia ao processo de licenciamento. Deram a licença para a empresa e não a obrigaram a resolver o problema", disse o presidente Luiz Cláudio Santos.

“

Em nenhum momento ficou contemplada a resolução dos problemas relativos às enchentes, alagamentos e retorno de esgoto. Eles já ocorrem nessa primeira fase da obra e irão acontecer em maior escala no verão. A nossa preocupação é que a questão das enchentes ficou alheia ao processo de licenciamento. Deram a licença para a empresa e não a obrigaram a resolver o problema"

— Luiz Cláudio Santos, pres.
Associação Moradores

A proposta da associação dos moradores seria a transformação **da área num local com espaço para lazer e práticas esportivas**. A pedagoga Elve Carvalho teme o comprometimento na acessibilidade em algumas ruas do entorno. "Nós não teremos acessibilidade ao transporte público, porque ela ficará uma rua sem tráfego de ônibus. E moradores, deficientes, trabalhadores terão que se deslocar até onde?", questionou.

Outra situação que emperra a retomada é que o DNIT depende ainda do licenciamento conjunto do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) para a retirada de mata de uma área de preservação permanente (APP).

Segundo o presidente da Associação de Moradores Impactados pela BR, não há uma política clara a respeito da desapropriação. "Não houve nenhum trabalho social de garantia de que estas pessoas serão desapropriadas, mas manterão suas residências na Cidade Alta onde já estão colocadas há décadas, tem seus laços familiares, escolares e sociais", ressaltou.

O DNIT informou que a desapropriação faz parte do contrato com a empresa vencedora da licitação, que é responsável por determinar quantos imóveis serão desapropriados. Sobre o assunto, a representação do Ibama em **Juiz de Fora** informou ao MGTV que não recebeu comunicado.



Políticos comentam prisão de ex-ministro



PF vai à OSX e prende ex-CEO da empresa

[veja todos os destaques >](#)

A obra da BR-440 foi anunciada em 2007 como parte da chamada "Via São Pedro", sendo de responsabilidade do município, com projeto orçado em R\$ 109 milhões. Federalizada, em 2008 passou a ser do DNIT. E em 2012, o Tribunal de Contas da União (TCU) encontrou indícios de irregularidades. Por isso, em agosto de 2012, o TCU decidiu suspender a obra. Para implantação de apenas 44% do projeto, já foram gastos R\$ 54.057.862,69, segundo dados do Dnit de junho de 2014

02/05/2014 14h08 - Atualizado em 02/05/2014 14h08

Córrego sem manutenção afeta moradores em Juiz de Fora

Problema ocorre nos Bairros São Pedro, Democrata e Jardim Casablanca. Cesama diz que fará limpeza do local e instalação de coletor de esgoto.

Do G1 Zona da Mata

FACEBOOK



Córrego que corta bairros apresenta esgoto e mato alto em volta (Foto: Reprodução/TV Integração)

Moradores dos bairros São Pedro, Democrata e Jardim Casablanca estão insatisfeitos com a situação do córrego que corta a região em **Juiz de Fora**. O mato é alto e o esgoto causa mau cheiro. Quando chove, os alagamentos são acrescentados aos outros problemas. A Companhia de Saneamento Municipal (Cesama) informou que a limpeza do córrego será feita e o projeto de coletores de esgoto está em fase final de avaliação.

No Bairro São Pedro o córrego fica próximo à Avenida José Lourenço Kelmer, uma rua movimentada que dá acesso aos bairros da região e à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O funcionário público Luiz Cláudio Santos, presidente da Associação dos Moradores Impactados pela BR-440, reclamou do transtorno causado pelo córrego.

"Virou um esgoto a céu aberto. O mau cheiro é constante e entra nas casas mais próximas e até nas mais distantes. E na época de cheia a população vem sofrendo com a inundação das suas residências com o esgoto. É uma questão de saúde pública", pontuou.

saiba mais

Moradores de bairro de Juiz de Fora reclamam de lote com mato alto

Hospitais universitários de Juiz de Fora têm atendimentos suspensos

Operação busca coibir comércio ambulante irregular em Juiz de Fora

Os moradores reivindicam um projeto para o tratamento do esgoto da região. Atualmente ele é jogado sem tratamento no córrego. O presidente da Associação dos Moradores do Bairro Jardim Casablanca, Benedito Teófilo dos Santos, disse que esse é um problema muito antigo que prejudica as comunidades. "Principalmente os moradores que estão perto das margens do córrego. No calor então não dá para aguentar essa catinga. E os pernalongos aparecem tanto que nem deixam as pessoas dormirem", afirmou.

Á água do córrego sai da Cidade Alta chega até o Bairro Democrata. O mecânico Cláudio de Souza, que mora no local há seis anos, contou que quando chove muito o alagamento é inevitável. "A água desde lá da Cidade Alta e encontra com a outra que vem dali de perto do

Zona da Mata

veja tudo sobre >

Brasil



Minas Gerais



Juiz de Fora



Produto G1



G1 primeira página

Reforma do ensino médio é lançada com carga horária maior; artes e educação física viram opcionais

posto de combustíveis. No meio forma uma lagoa quando chove e não passa carro, nem para um lado e nem para o outro. E os moradores também não cooperam porque jogam lixo no córrego e na beirada dele. É uma situação bem crítica aqui para nós”, desabafou.



Moradores jogam lixo e entulhos às margens do córrego (Foto: Reprodução/TV Integração)

O mecânico Gilmar de Oliveira tem uma oficina mecânica no bairro e também disse que sofre com o abandono do córrego. “Quando chove o córrego transborda em mais de um lugar e o trânsito fica caótico, todo agarrado. Fica difícil”, confirmou.

A Cesama informou que a limpeza do córrego São Pedro deve começar na próxima segunda-feira (5). O serviço inclui a roçada das margens e a limpeza do leito. Outra equipe também vai ao Bairro Democrata na próxima semana para avaliar a situação e programar os trabalhos. Em relação aos projetos, a Cesama disse que os córregos

vão receber coletores de esgoto. Os equipamentos permitem a coleta através de tubulações que encaminham o material direto para o tratamento. Segundo a companhia, o projeto deve ser aprovado até junho.



O que os educadores acham das propostas?



Meta é atingir 500 mil alunos no ensino integral

[veja todos os destaques >](#)



Newsletter

Receba todas as novidades da Cesama.

E-mail

Cadastrar

Serviços ▾ Material Institucional ▾ Licitações ▾ Transparência ▾ Fale Conosco ▾



Serviços

 2ª via de conta	 conheça sua conta	 verificação de consumo	 parcelamento de débitos	 ligação	 análise de água	 agendamento de visitas
--	--	---	--	---	--	---

Você está em Home >> Mananciais >> Represa de São Pedro

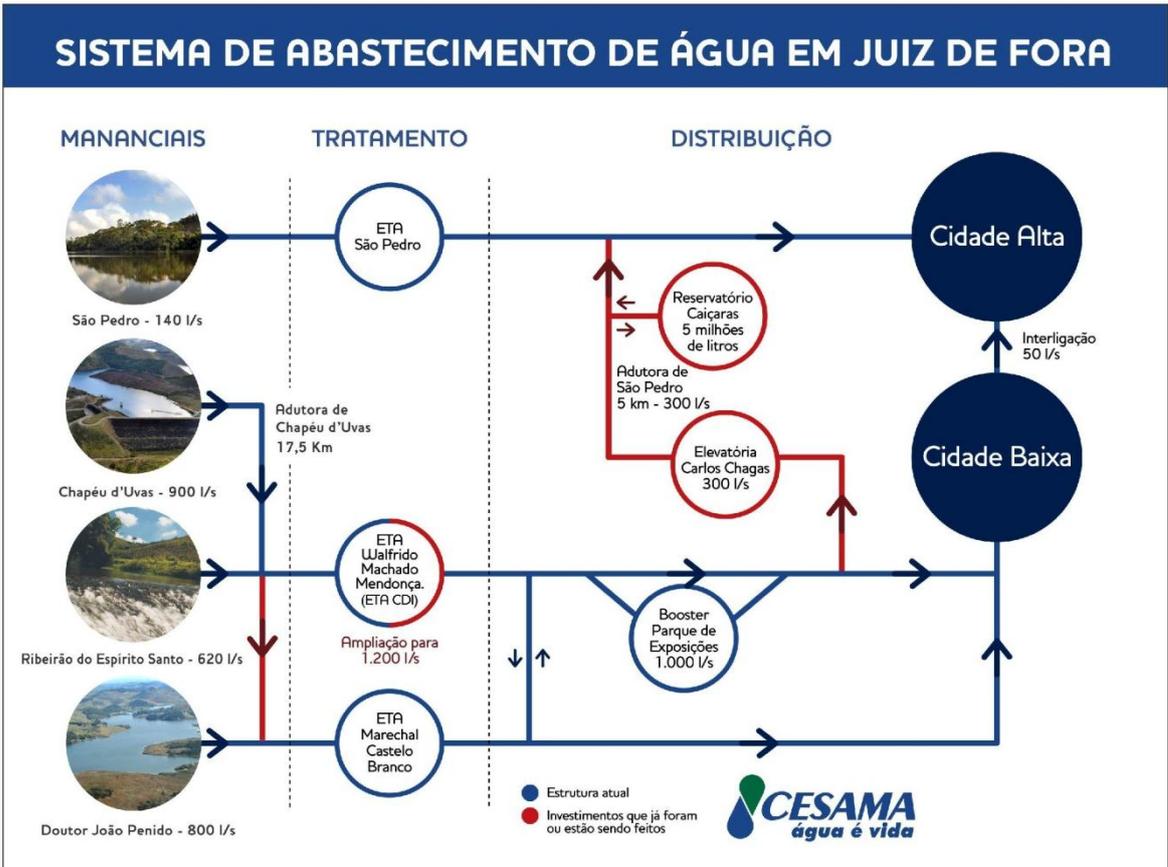
A Represa de São Pedro está localizada na região oeste da cidade. O manancial é também conhecido como Represa dos Ingleses ou Cruzeiro de Santo Antônio e fica a 8 km da malha urbana. A represa localiza-se em área particular cedida através de contrato por exploração parcial pelo serviço público.

A bacia hidrográfica do curso hídrico ocupa uma área de 13 Km² e faz parte da bacia do Rio Paraíba do Sul. Seus principais afluentes são os córregos de São Pedro e Grotta do Pinto. Possui localização privilegiada, principalmente pertencente à área de expansão urbana topograficamente elevada, além da importância paisagística, sendo um referencial da cidade.

A barragem de terra possui 200 m de comprimento e 5 m de altura. A área do espelho d'água é de 0,04 km². A ETA instalada no local produz cerca de 120 litros de água por segundo, variando de acordo com o nível da represa. Este manancial abastece, atualmente, cerca de 8% do município.

Este patrimônio encontra-se ameaçado por um processo de degradação por atividades incompatíveis pelas ocupações concentradas ao longo das planícies de inundação. Existem assoreamentos intensos em época de estiagem, quando a vazão é muito reduzida.





Fale >> Intranet

Conosco



Agência de Atendimento
Cesama
Av. Getúlio Vargas, 1001 -

Centro
De 7h30 às 18h



Cesama atende:
115



Facebook

facebook.com/juizdefora.cesama

Horóscopo das Árvores



"O Horóscopo das Árvores" é atribuído aos druidas - sacerdotes celtas que viveram nas regiões da Gália e da Irlanda durante a Idade Média que, além de realizar as funções sacerdotais, também se dedicavam aos estudos da magia, das propriedades curativas das plantas e dos corpos celestes.

Os celtas viam nas árvores não só a essência da vida, como também um recurso para prever o futuro. Curiosamente, este meio tão primitivo era considerado pelos druidas como o mais eficaz na hora de estabelecer um prognóstico sobre o destino de alguém. Ao observar todo o conjunto da árvore, desde suas raízes que se infiltram na terra até sua copa muito ou pouco frondosa, eles aconselhavam manter os olhos elevados, permanecer bem apoiado no solo e ter em conta que a natureza é tão previsível que após o tempo de queda das folhas vem outro de frio ou de neve, o que propicia o surgimento dos melhores brotos, justamente quando chega a época de fertilidade e da renovação da vida.

Desde o início dos tempos, os celtas mantinham uma relação vital com as árvores. Elas lhes proporcionavam em primeiro lugar lenha, sombra e alojamento para as aves que se convertiam em caça para alimentar o povo. Mas havia mais. A árvore reunia em si a idéia do cosmo, ao viver em contínua regeneração. Para os druidas, era muito amplo o simbolismo da verticalidade contida na árvore: era a vida em completa evolução, numa ascensão permanente até o céu. Por outro lado, a árvore permitia estabelecer uma comunicação com os três níveis do cosmo: o subterrâneo - por suas raízes que se infiltram nas profundezas em busca de água -, o mundo da superfície da terra - por meio de seu tronco e galhos - e o mundo das alturas, por meio da copa e dos ramos superiores. Tudo sempre reunido na totalidade de seus elementos: a água que flui em seu interior, a terra que se integra em seu corpo pelas raízes, o ar que alimenta as folhas e o fogo que surge de sua fricção. Os celtas obtinham o fogo atritando habilmente os galhos, entre os quais colocavam folhas secas ou palha.



Ao observar que as raízes da árvore desapareciam por dentro do solo enquanto seus galhos se elevavam ao céu, os druidas passaram a considerá-la como um perfeito símbolo da relação entre o céu e a terra. Há simbolismo também nas próprias características das árvores: as folhas caducas e as folhas perenes simbolizariam os opostos: as árvores de folhas caducas representam os ciclos das mortes e renascimentos; enquanto as de folhas perenes representam a imortalidade da alma- assim, são duas manifestações diferentes de uma mesma identidade. Acredita-se que os druidas, baseados na meticulosa observação das espécies que cresciam nas florestas, elaboraram um horóscopo especial, no qual cada árvore é associada a

certas características da personalidade. Adaptado para o Hemisfério Sul, o oráculo traz árvores tropicais, como coqueiro e goiabeira. Carvalho, ipê, oliveira e jacarandá representam as pessoas que nasceram em datas especiais de mudança de estação.

Não dá para saber realmente a verdadeira origem (e veracidade) deste horóscopo, mas a vale a pena saber qual é a árvore da sua personalidade. Descubra qual é a sua!

CEDRO - 2 a 11 de janeiro e 5 a 14 de julho

Os nativos de cedro gostam de ser o centro das atenções. São inteligentes, práticos, bons administradores e buscam sempre satisfazer suas necessidades, tanto afetivas quanto econômicas. No amor são racionais, não se iludem e procuram alguém que tenha boas perspectivas em todos os setores da vida.

QUARESMEIRA - 12 a 24 de janeiro e 15 a 25 de julho

Charmosa e bonita sem fazer esforço, a quaresmeira é vaidosa e segura de seu poder de atração. Mas pode se tornar arrogante. De natureza intuitiva, seus nativos também sabem ser carinhosos com a pessoa que amam, especialmente se ela se mostra mesmo bem envolvida. Têm senso de humor e cultivam a harmonia em casa.

CIPRESTE - 25 de janeiro a 3 de fevereiro e 26 de julho a 4 de agosto

Fortes e saudáveis, aqueles que têm o cipreste como símbolo costumam ser bons amigos e ótimos amantes. Gostam da vida no campo, de animais e crianças. São joviais e versáteis, do tipo que sempre topa os programas mais malucos. Nos relacionamentos afetivos, podem parecer um pouco infantis, mas são carinhosos e se mantêm fiéis.

AMOREIRA - 4 a 8 de fevereiro, 1º a 14 de maio e 5 a 13 de agosto

Os nativos de amoreira detestam pedir qualquer coisa aos outros. São orgulhosos e enfrentam tudo com postura digna. O traço negativo é que podem deixar o pessimismo atrapalhar sua vida. Analisam as circunstâncias, mas têm dificuldade em encontrar soluções para os problemas. Para serem felizes, precisam de coragem.

COQUEIRO - 9 a 18 de fevereiro e 14 a 23 de agosto

É sempre agradável estar ao lado de alguém de coqueiro. Eles são confiantes, ágeis, bem-humorados, observadores e práticos. Lembram verdadeiros guerreiros, pois não se assustam com nada. Bonitos e resistentes, vivem o amor de maneira bem intensa, sem limites e dão o melhor de si em busca da felicidade e da alegria.

PINHEIRO - 19 a 28 de fevereiro e 24 de agosto a 2 de setembro

Altivas, requintadas e elegantes, as pessoas de pinheiro em geral são marcantes e fortes. Enfrentam as dificuldades com fibra e garra e sempre acreditam que são capazes de vencer. Não se deixam abater e persistem em seus objetivos. Sabem tornar a vida confortável para si e para os outros. No amor, são entusiasmadas e dedicadas.

SALGUEIRO - 1º a 10 de março e 3 a 12 de setembro

Ligado à lua e ao feminino. A beleza dos nativos de salgueiro vem de uma mistura inesperada de melancolia e sensualidade. Eles amam a natureza, são sociáveis e extrovertidos. Gostam de viajar, de descobrir novas idéias e influências. No amor, se expressam com romantismo, mas preferem não assumir compromissos rígidos.

EUCALIPTO - 11 a 20 de março e 13 a 22 de setembro

As pessoas que nasceram sob o signo do eucalipto são criativas e dinâmicas, tanto que estão sempre envolvidas em projetos arrojados. Seu ponto forte é a inteligência. Embora pareçam calmas, têm uma vida interior bastante agitada, o que às vezes as torna meio contraditórias. Amam com intensidade e são muito possessivas.

MANACÁ - 11 a 20 de abril e 14 a 23 de outubro

As pessoas de manacá têm apurado senso de justiça e revoltam-se diante de arbitrariedades. Por isso, podem enfrentar problemas e sofrer decepções antes de vencer. São fortes, esportivas e saudáveis. Sentimentalmente, preferem as relações mais seguras e sem conflitos. Magoam-se com facilidade e não gostam de ser contrariadas.

PAINEIRA - 21 a 30 de abril e 24 de outubro a 2 de novembro

Caprichosas, as pessoas de paineira são um poço de contradição. Num momento podem estar alegres, de ótimo humor. Em outro, fecham a cara. São generosas e egoístas, ciumentas e desprendidas, tudo ao mesmo tempo. Só conseguem a felicidade ao encontrar o equilíbrio e são persistentes na busca do autoconhecimento.

MANGUEIRA - 15 a 24 de maio e 3 a 21 de novembro

Os nativos de mangueira precisam de espaço, sol, ar fresco e muito carinho. São do tipo carente e vivem se queixando de solidão, mesmo quando estão cercados de amigos e admiradores. No amor, idealizam demais e acabam culpando os outros pelas próprias frustrações. O que lhes falta é pensar mais e colocar os pés no chão.

ACÁCIA- 25 de maio a 3 de junho e 22 de novembro a 1º de dezembro

Alegres e um pouco irresponsáveis, as pessoas de acácia conquistam a todos com sua delicadeza e bom humor. São tão cativantes que ninguém consegue se irritar com elas, mesmo que cometam gafes e abusos. Não guardam mágoas, perdoam com facilidade e aceitam críticas. Também são bem ambiciosas e não admitem ser enganadas.

SERINGUEIRA - 4 a 13 de junho e 2 a 11 de dezembro

Os nativos de seringueira sofrem por antecipação, são frágeis e se assustam com facilidade. Embora tenham valores excepcionais, não sabem exteriorizar os bons sentimentos. Muitas vezes passam a imagem de insensíveis. No amor, têm dificuldade para se entregar, mas depois que adquirem confiança fazem seus companheiros felizes.

FIGUEIRA - 14 a 20 de junho e 12 a 20 de dezembro

Essas pessoas não passam despercebidas. São sensíveis, fortes, seguras e sensuais. Mas são um tanto egocêntricas e não sabem lidar com adversidades. Diante de situações muito complicadas, perdem a calma e ficam desorientadas. Como são inteligentes e independentes, devem aprender a usar melhor o próprio potencial.

IPÊ - 21 de junho

Os nativos de ipê são calmos, persuasivos e sabem argumentar na defesa de suas ideias. Embora gostem de convencer os outros, não são do tipo que insiste - e deixam que o tempo se encarregue de mostrar que estavam certos. Se sua timidez e introspecção forem bem trabalhadas, a vida afetiva correrá de forma satisfatória e tranquila.

JACARANDÁ - 21 de dezembro

Quem tem essa árvore como símbolo está sempre envolvido em uma aura de magia. São pessoas sofisticadas, vaidosas e imaginativas. No amor, preferem estar no comando, gostam de relações intensas e não dão a menor importância às convenções sociais. São generosas e sociáveis, mas nem sempre se entregam totalmente.

GOIABEIRA - 22 de junho a 4 de julho e 22 de dezembro a 1º de janeiro

Expressivas e expansivas, as pessoas de goiabeira são românticas, sensuais e afetuosas. Vivem em função de amar e ser amadas. Sinceras e leais, elas nem sempre se sentem satisfeitas em seus relacionamentos. Detestam rotina em qualquer circunstância da vida e tendem a mudar de parceiro ao menor sinal de monotonia.

CARVALHO - 21 de março

Aqueles que nascem sob esse signo são fortes física e moralmente, daquele tipo que

quebra, porém não enverga. Observadores, costumam ter o pé no chão, são inteligentes e vão direto ao ponto. No amor, podem ser volúveis, especialmente quando mais jovens, mas com o passar do tempo tendem a dar maior importância à fidelidade.

OLIVEIRA - 23 de setembro

De personalidade marcante, as pessoas de oliveira costumam ser atraentes e compreensivas. Prestam atenção a quem está à sua volta, mas não se intrometem na vida dos outros. Detestam violência. Preferem tirar as próprias conclusões. Para elas, a questão a ser trabalhada é o ciúme exagerado, só dominado com busca interior.

CAJUEIRO - 22 a 31 de março e 24 de setembro a 3 de outubro

Os nativos de cajueiro são sensíveis e afetivos, têm enorme capacidade de amar e de fazer sacrifícios para ajudar os outros. Ao redor deles sempre há uma atmosfera de magia, que fascina. Sutis e intuitivos, percebem as coisas no ar e detectam o que está para acontecer antes de todo mundo. São também generosos no amor.

BAMBU - 1º a 10 de abril e 4 a 13 de outubro

Capazes de ajudar os outros em quase todas as situações, aqueles que têm o bambu como símbolo mantêm boas relações com os mais variados tipos de pessoas. São amigáveis e sabem se respeitar. No amor, tudo corre muito bem desde que sejam correspondidos. Mas se tornam inflexíveis e vingativos se os seus sentimentos são desprezados.