

IVO DICKMANN

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**CURITIBA
2015**

IVO DICKMANN

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia M. M. Carneiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**CURITIBA
2015**

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Dickmann, Ivo

Formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire
/ Ivo Dickmann – Curitiba, 2015.
313 f.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Marchiorato Carneiro
Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Paraná.

1. Educação Ambiental. 2. Pedagogia crítica. 3. Educadores –
Formação. 4. Freire, Paulo, 1921-1997 - Estudo e ensino. 5. Círculos
de Cultura. I. Título.

CDD 372.357



PARECER

Defesa de Tese de Ivo Dickmann para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Marchiorato Carneiro, Prof.^a Dr.^a Carla Luciane Blum Vestena, Prof. Dr. Valdir Nogueira, Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Sônia Maria Marchiorato Carneiro		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Carla Luciane Blum Vestena		APROVADO
Prof. Dr. Valdir Nogueira		Aprovado
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovado

Curitiba, 27 de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

Para Vanessa, Gustavo, Bernardo e Leonardo:
com quem aprendo-e-ensino todos os dias.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico que vivemos. E ao saber teórico dessa influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim de mais uma etapa da vida acadêmica – que é também a realização de um sonho –, gostaria de elencar um grupo de pessoas e entidades às quais sou grato:

- Minha esposa Vanessa e meus filhos Gustavo, Bernardo e Leonardo, pelo apoio em todos os momentos de estudo e compreensão do tempo que a pesquisa exigiu de mim, nos impedindo de compartilhar a vida cotidiana com maior intensidade;
- Aos educadores da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pelos ensinamentos e orientações nas aulas presenciais que foram fundamentais para a feitura da tese;
- Aos educadores que fizeram parte da minha banca de defesa pública: Valdir Nogueira, Geraldo Balduino Horn, Marília Andrade Torales e Carla Luciane Blum Vestena; e suplentes: Maria do Rosário Knechtel, Araci Asinelli da Luz e Ariclê Vechia;
- A educadora Michèle Sato, pela leitura do texto de qualificação e as valiosas contribuições através do seu olhar experiente e crítico;
- Ao educador Celso Henz, pela sua contribuição no diálogo da qualificação, ampliando nossa visão da educação integral no pensamento freireano;
- As cooperativas habitacionais autogestionárias, em especial a COOHABRAS, pelo apoio recebido e compromisso sócio-habitacional que nos identifica;
- A minha querida Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Marchiorato Carneiro, com quem tanto aprendi e compartilhei seis anos de minha vida acadêmica (mestrado e doutorado), sempre me tratando com competência profissional, responsabilidade de orientadora, carinho de amiga e amor de mãe. Minha gratidão é eterna pelas orientações na tese, na vida e na co-autoria desse texto;
- A Paulo Freire, minha referência na práxis político-pedagógica, que me ensinou: “ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico”;
- A CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

RESUMO

A tese trata da formação de educadores ambientais e objetiva – partindo de pesquisa de Mestrado – a aprofundar as contribuições da Pedagogia Emancipatória de Paulo Freire para essa formação. O referencial teórico, que embasou o desenvolvimento da pesquisa, discute as origens filosóficas do pensamento freireano em sua Pedagogia, dando suporte à práxis formativa – ação-reflexão-ação – em Educação Ambiental. Nesse sentido, tiveram destaque: a concepção de ser humano e de mundo e a dimensão crítica da Educação. Com base na discussão teórico-metodológica, realizou-se primeiramente uma investigação exploratório-diagnóstica na Rede Municipal de Ensino de Chapecó-SC; esta investigação direcionou o trabalho de campo, como Pesquisa-ação, numa escola desta rede de ensino. A pesquisa ocorreu via a metodologia freireana, pelos Círculos de Cultura, resultando em intervenção na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade – a qual abrange temas relativos à Educação Ambiental. O processo formativo de educadores ambientais, integrantes do corpo docente da escola pesquisada, foi desenvolvido em cinco fases, as quais possibilitaram gradativas mudanças no decorrer da Pesquisa-ação – evidenciadas como alcance de instâncias do inédito-viável, mediante o desencadeamento da práxis pedagógica dinamizada pelas inter-relações das situações-limite com os temas geradores e os atos-limite. O método de interpretação das ocorrências processuais sócio-pedagógicas, nas cinco fases, foi a análise de conteúdo. A primeira fase da Pesquisa-ação permitiu aos sujeitos da pesquisa conhecer e problematizar a realidade escolar. Na segunda fase, a partir das situações-limite identificadas, emergiram dois temas geradores: Identidade e Autoestima, em conexão com a vida dos educandos; e a Dimensão Ambiental da Educação Escolar, enquanto crítica à disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. A terceira fase gerou reflexões teórico-metodológicas que fundamentaram os atos-limite em sala de aula, com base nos temas geradores, visando à construção da identidade e autoestima dos alunos; e, nesse contexto, o desenvolvimento da dimensão ambiental da educação escolar, sob foco de uma Educação Emancipatória. A quarta fase desenvolveu as atividades em aula com observação participante, evidenciando dificuldades, como falta de tempo para as atividades e avaliação pós-aulas, problemas de diálogo em aula e práticas ainda arraigadas numa Educação Tradicional; bem como potencialidades relacionadas à metodologia utilizada na Pesquisa-ação, envolvendo gradativamente os alunos nas aulas. Por fim, a quinta fase – compreendendo a avaliação da Pesquisa-ação pelas educadoras-pesquisadoras – evidenciou adequação da metodologia de pesquisa para avanços nas práticas escolares e qualificação das docentes, enquanto educadoras ambientais. Por último, as considerações indicativas em vista da viabilização de uma Educação Ambiental crítica na escola pesquisada, extensível a outras escolas, com ênfase na formação permanente dos educadores ambientais, segundo a concepção político-pedagógica freireana, via Círculos de Cultura. Sob essa perspectiva, tiveram destaque: o diálogo permanente entre docentes, coordenação pedagógica e gestores, com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP), para um planejamento articulado em perspectiva da Educação Ambiental cidadã, a ser reforçada no PPP; revisão, pela Secretaria de Educação de Chapecó, da denominação da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade; efetivação do PPP nas práticas escolares; e continuidade do projeto de Educação Ambiental, desenvolvido pela Pesquisa-ação na escola.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Pedagogia de Paulo Freire; Círculos de Cultura; Formação de Educadores.

ABSTRACT

The thesis conveys an action-research project on Environmental Education and preparation of educators, in continuity to a Master's dissertation – by same author of this thesis, in order to explore the contributions of Paulo Freire's Emancipation Pedagogy in relation to Environmental Education; the thesis aims at deepening the theoretical framework of that relation, discussing the philosophical origins of Freire's thought to support the formative praxis – action-reflection-action – assumed for the pedagogic field-research. Central to the action-research were the concepts of man and of world according to Freire's, so as the critical dimension of Environmental Education. Upon that theoretic-methodological basis, first took place a diagnostic investigation about the municipal school network of Chapecó, in the state of Santa Catarina (SC), to select a case-school for the action-research, departing from social and environmental criteria. The pedagogic field-work was done through the Freire's methodology of Culture Circles, resulting in an intervention on the Financial Education and Sustainability discipline – which covers topics related to Environmental Education. The action-research process was developed in five stages, allowing gradual changes – as instances of identifying generative themes in view of effecting limit-acts, by the outbreak of streamlined pedagogical practices, for the achievement of viable-inedit through the interrelating praxis of both teachers and students, from their own experiences and regarding life-in-the future. The interpretation method was content analysis for the outcomes of all stages: the first allowed the research subjects to know and discuss the school reality; the second started from identified limit-situations, resulting in two main themes: Identity and Self-Esteem, in connection with students' lives; the third generated theoretic-methodological evaluative reflections on the limit-acts in the classroom, based on the main themes, aiming at building the identity and self-esteem by students themselves. The meaning of all cognitive-affective advances, during these stages, was referred to the development of the environmental dimension of school education, under the focus of Emancipatory Education. The fourth stage developed class-activities with participating-observation, pointing out difficulties – such as lack of time for after-classes reviews – communication gaps, practices still rooted in traditional education; and potentialities from the methodology of the action-research. Finally, the fifth stage proceeded to the evaluation of pedagogic processes by the teachers-researchers: there was stated the effectivity of the action-research methodology to better school practices and advance qualification of environmental educators. At last, considerations on the viability of an Environmental Education criteriously conceived and conducted, recommend the extension of that experience to other schools, regarding environmental educators, under the political-pedagogical Freire's concept of Culture Circles to promote dialogue between teachers and coordinated planning and management, in terms of the school political-pedagogical project (PPP), with the perspective of an Environmental Education for citizenship – to be enhanced by the PPP itself; and directive decision should occur on the part of the Chapecó Department of Education, to consider appropriately renaming the Financial Education and Sustainability discipline, thus favoring the continuity of the Environmental Education project within the chosen school for the action-research project.

Keywords: Environmental Education; Paulo Freire's pedagogy; Culture Circles; Preparation of Educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA A	20
MAPA 2 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA B	21
MAPA 3 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA C	22
MAPA 4 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA D	24
GRÁFICO 1 - PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES VIA PESQUISA-AÇÃO	153
FOTO 1 - SEDE DA AMARLUZ, ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAL RECICLÁVEL, SITUADA NO BAIRRO DA ESCOLA	142
FOTO 2 - SEDE DA ASMAVI, ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAL RECICLÁVEL, SITUADA NO BAIRRO DA ESCOLA	142
FOTO 3 - LATERAL DA VERDE VIDA, ONG TRADICIONAL NA CIDADE, SITUADA NO BAIRRO DA ESCOLA	142
FOTO 4 - LIXO RECICLÁVEL ESTOCADO NA FRENTE DA RESIDÊNCIA, NO BAIRRO DA ESCOLA	142
FOTO 5 - VISÃO DA ENTRADA DA ESCOLA	143
FOTO 6 - VISÃO DA FRENTE DA ESCOLA	143
FOTO 7 - QUADRA DE ESPORTES DA ESCOLA	144
FOTO 8 - REFEITÓRIO NA ÁREA INTERNA COBERTA	144
FOTO 9 - FLORES NA ESCOLA	145
FOTO 10 - LATERAL DA ESCOLA COM FLORES	145
FOTO 11 - PRODUÇÃO DE HORTALIÇAS NA HORTA DA ESCOLA	145
FOTO 12 - PRODUÇÃO DE HORTALIÇAS NA HORTA DA ESCOLA	145
FIGURA 1 - GRAVURA DE CARICATURAS UTILIZADAS NA ATIVIDADE DA 1ª AULA	226
DESENHO 1 - DESENHO DO EDUCANDO A.C.R., TURMA 71	228
DESENHO 2 - DESENHO DO EDUCANDO M.A.N., TURMA 71	228
DESENHO 3 - DESENHO DO EDUCANDO A.P.S., TURMA 74	229
DESENHO 4 - DESENHO DO EDUCANDO J.J.P., TURMA 74	230
DESENHO 5 - DESENHO DA EDUCANDA M.R.S., TURMA 81	230
DESENHO 6 - DESENHO DO EDUCANDO L.C.S., TURMA 82	231
DESENHO 7 - DESENHO DO EDUCANDO V.M.R., TURMA 71	248
DESENHO 8 - DESENHO DA EDUCANDA K.S., TURMA 71	248
DESENHO 9 - DESENHO DO EDUCANDO E.A.R., DA TURMA 74	249
DESENHO 10 - DESENHO DA EDUCANDA F.C.M.B, TURMA 74	249
DESENHO 11 - DESENHO DA EDUCANDA E.C.S., TURMA 81	250
DESENHO 12 - DESENHO DA EDUCANDA B.R.F, TURMA 81	250
DESENHO 13 - DESENHO DO EDUCANDO D.F.F., TURMA 82	251
DESENHO 14 - DESENHO DA EDUCANDA V.G., TURMA 82	251

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 - QUADRO SINÓTICO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	35
QUADRO 2.1 - DIMENSÃO FÍSICA DA ESCOLA SELECIONADA	144
QUADRO 2.2 - EDUCADORAS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUSTENTABILIDADE: FORMAÇÃO ACADÊMICA	149
QUADRO 3.1 - RELEITURA DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS VIA A PESQUISA-AÇÃO – FASES DO TRABALHO	158
QUADRO 3.2 - SITUAÇÕES-LIMITE E TEMAS GERADORES	175
QUADRO 3.3 - REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS COM BASE NOS TEMAS GERADORES	201
QUADRO 3.4 - PLANEJAMENTO SINTÉTICO DAS AULAS	223
QUADRO 3.5 - TEXTO “VOCÊ É UM NÚMERO” DE CLARICE LISPECTOR	237
QUADRO 3.6 - FICHA UTILIZADA NA DINÂMICA DA HISTÓRIA DE VIDA	237
QUADRO 3.7 - SÍNTESE DAS PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES PARA MELHORIA DO BAIRRO	256

LISTA DE SIGLAS

- CCE - Consciência Comunitária Escolar.
- CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC
- CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
- CMMAD - Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
- COOHABRAS - Cooperativa Habitacional Central do Brasil
- DEA - Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente
- EA - Educação Ambiental
- HABESOL - Centro de Asses. em Educação Popular, Cooperativismo, Economia Solidária
- IPF - Instituto Paulo Freire
- ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MMA - Ministério do Meio Ambiente
- ONG - Organização Não-Governamental
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PER - Perspectiva Eco-Relacional
- PMC - Prefeitura Municipal de Chapecó
- PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
- PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
- PPP - Projeto Político-Pedagógico
- ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental
- RAPELD - Relatório Anual de Pesquisas Ecológicas de Longa Duração
- SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC
- SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Chapecó-SC
- SEF - Secretaria de Educação Fundamental do MEC
- TESSRG - Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE SIGLAS.....	10
INTRODUÇÃO	13
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS TRILHAS DO ANDARILHO DA UTOPIA.....	13
CAPÍTULO I	34
EPISTEMOLOGIA FREIREANA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS	34
1.1 RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO	36
1.1.1 Conceção de ser humano.....	36
1.1.1.1 O ser humano como parte da natureza	36
1.1.1.2 O ser humano: inacabado, consciente e educável	42
1.1.1.3 Ser humano relacional: histórico, político e cultural.....	52
1.1.1.4 Ser humano: sujeito ético, livre e responsável.	62
1.1.2 Conceção de mundo.	67
1.1.2.1 Lugar da presença humana: realidade biofísico-cultural inter-relacional, dinâmica e dialética.	67
1.1.2.2 Relação sociedade-natureza: necessidade de uma nova mentalidade.	73
1.2 DIMENSÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO.....	84
1.2.1 Dimensão formativa do ser humano.....	84
1.2.1.1 Educação e conscientização	84
1.2.1.2 Formação integral: ética, política e gnosiológica.....	93
1.2.2 Dimensão do conhecimento	100
1.2.2.1 Mundo como mediador do conhecimento.....	100
1.2.2.2 A questão epistemológica.....	107
1.2.3 Dimensão metodológica.....	111
1.2.3.1 Diálogo como método	111
1.2.3.2 Rigoriedade metódica.....	118
1.2.3.3 Educadores e educandos: concepção, relação, sentido e significado.....	123

CAPÍTULO II.....	135
PESQUISA-AÇÃO.....	135
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	135
2.2 UNIVERSO DA PESQUISA.....	141
2.2.1 Campo da pesquisa.....	141
2.2.2 Sujeitos da pesquisa	148
2.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	150
2.3.1 Fases da Pesquisa-ação.....	150
2.4 MÉTODO DA ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS FASES DA PESQUISA-AÇÃO	156
CAPÍTULO III	158
CÍRCULOS DE CULTURA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS	158
1ª Fase: Desvelamento do contexto escolar	158
2ª Fase: Identificação das situações-limite e temas geradores	173
3ª Fase: Reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores e atos-limite.....	200
4ª Fase: Planejamento dos atos-limite para a práxis das educadoras na escola e observação participante.	221
1ª Aula: Conceito de Identidade e Autoestima.	223
2ª Aula: Identidade e Autoestima (continuação).....	236
3ª Aula: Realidade socioambiental do bairro.	246
4ª Aula: Ações para melhorar o bairro.	253
5ª Fase: Avaliação do processo formativo.	263
CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
SONHO POSSÍVEL E INÉDITO VIÁVEL	275
REFERÊNCIAS	290
ANEXOS	312

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS TRILHAS DO ANDARILHO DA UTOPIA

A Educação Ambiental, enquanto campo de pesquisa e reflexão sobre as relações sociedade-natureza tem encontrado fundamento e significação em diversas correntes de pensamento. Dentre essas, vem-se destacando hodiernamente a pedagogia de Paulo Freire – o andarilho da utopia – que enfoca a práxis educativa, ou seja, a ação-reflexão-ação dos sujeitos em torno das vivências cotidianas, dos saberes da experiência, frente a racionalizações descontextualizadas e delimitadoras do processo educativo.

O ambiente concreto e mais próximo – o entorno da escola e a vida comunitária –, torna-se o tema gerador da Educação Ambiental, em sua finalidade de problematizar as questões socioambientais emergentes, sob a perspectiva da dinâmica integrada da vida: as relações entre as diversas dimensões da realidade local e destas com o mundo em sua totalidade.

Essa concepção inter-relacional de mundo possibilita aos educadores ampliar qualitativamente a práxis da Educação Ambiental, em oposição à visão fragmentada de meio ambiente e superando-a – para além das proposições conservacionistas tradicionais de Educação Ambiental, ainda presentes nas práticas dessa dimensão educacional. É a partir do desenvolvimento de uma prática sócio-pedagógica crítica, em vista da sustentabilidade socioambiental, que a escola poderá contribuir para o desenvolvimento da cidadania plena dos sujeitos. Tal perspectiva educacional deverá, necessariamente, ser incorporada na formação de educadores ambientais¹, sobretudo, para a educação básica.

A Educação Ambiental, desde a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo (1972), é considerada estratégia fundamental no processo de conscientização cidadã para transformar a ordem econômica, social, política, cultural, entre outras, sob o foco da sustentabilidade, orientada por valores relacionados aos princípios ecológicos e democráticos, em vista de estilos de vida que rompem a homogeneidade e

¹ Educadores ambientais: os docentes que, independentemente da sua formação inicial, trabalham com a temática do meio ambiente no processo educativo; destaca-se a necessidade da formação permanente desses educadores, no sentido apontado por Freire (2001a, p. 245): “Não existe formação momentânea, formação de começo, formação de fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não pára nunca.”

centralização do poder neoliberal capitalista dominante (LEFF, 2001, p. 237); tal tendência denota uma racionalidade fria e calculista, via ciência e tecnologia modernas, identificada “[...] com o des-amor da ganância fratricida da posse, do lucro, da especulação financeira [...]” (ANDREOLA, 2000, p. 24). Essa necessária reorientação dos modos de vida da humanidade implica encontrar alternativas para além da racionalidade instrumental cartesiana, que ultrapassem a dominação da natureza, a economização do mundo e a globalização totalizante do mercado (LEFF, 2003, p. 17).

Nesse sentido, entra em foco a Educação Ambiental por uma práxis conscientizadora, política e transformadora, a partir de reflexões sobre os problemas do meio ambiente em sua complexidade, como uma dimensão educacional que possibilita o desenvolvimento de relações individual e socialmente responsáveis em prol da sustentabilidade socioambiental local e global, atual e futura. A Educação Ambiental, nessa linha de orientação, contribui para a formação de sujeitos cidadãos emancipados, comprometidos com a justiça socioambiental e a construção de outra sociedade, mais democrática, participativa e solidária.

É aqui, no contexto de questionamentos delineados acima, que me vejo inserido numa trajetória de pesquisador que busca ampliar a releitura de Paulo Freire em conexão com a Educação Ambiental. Nesse rumo, recordo minha história, como ponto de partida dessa construção. Fui concebido de forma cooperativa, com um irmão gêmeo e, por isso, partilho desde as minhas origens a solidariedade do lugar de vivência – nunca fui somente eu, sempre nós. Somos filhos de uma costureira e de um pedreiro e, pela sua vulnerável condição financeira, tudo o que nos puderam dar foi acesso ao ensino público, sempre procurando as escolas que lhes pareciam de melhor qualidade, no entorno onde morávamos. Nossa família percebia que aos estudos estava ligada uma maior dignidade de vida.

Como educando, no ensino fundamental e médio, tive excelentes notas e geralmente no terceiro bimestre estava aprovado. Aos 14 anos já trabalhava com carteira assinada na cidade de Carazinho-RS. A mudança para Jaboticaba-RS e a opção pela vida no Seminário dos Oblatos de São Francisco de Sales, fizeram-me, aos 15 anos, conhecer o mundo a partir de uma nova ótica: foi-me apresentada a Teologia da Libertação e o pensamento da esquerda marxista; fiquei sabendo que havia no mundo opressores e oprimidos e minha opção deveria ser, preferencialmente, pelos mais pobres! Aderi prontamente a essa perspectiva de vida e me vi envolvido na práxis da liberdade, encontrando como caminho propício para essa prática, a Pastoral da Juventude (PJ).

Já em Passo Fundo-RS, para uma etapa mais reflexiva da formação seminarística – o Postulantado – em preparação para os votos religiosos, descobri mediante preces e prática

pastoral que o chamado para a vida sacerdotal havia-se esmaecido e, no lugar dele, sentia forte a vocação matrimonial. Deixei os quatro anos de formação seminarística e “voltei para o mundo”. Mas ficou a marca indelével da opção pelos menos favorecidos, com motivação ao trabalho cooperativo e politizado.

Aos 18 anos virei mão-de-obra barata e desqualificada na Região da Serra Gaúcha em Veranópolis-RS, nas fábricas de bolas e tênis, típicas daquela cidade. Ao mesmo tempo, foram quatro anos de envolvimento com grupos de jovens e equipes de liturgia da Igreja Católica, conciliados com muito trabalho e baixo salário. Até que no final de 2002, depois de uma experiência como vendedor em Porto Alegre-RS, surgiu a possibilidade de retornar a Passo Fundo-RS, cidade universitária, onde poderia estudar e trabalhar. Foi quando iniciei o bacharelado em Filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier – IFIBE.

Nos estudos filosóficos recomecei a aprofundar, por leituras, a visão que já tinha de mundo, compreendendo melhor a diferença entre as classes sociais. Estava intencionado a construir o texto monográfico sobre Marx e sua teoria da luta de classes, quando me deparei com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, especialmente, em sua obra **Pedagogia do Oprimido**, que gerou em mim profundo impacto e produziu uma guinada radical nas minhas referências teórico-metodológicas. Desde 2003 venho estudando, refletindo e produzindo conhecimento, tendo Paulo Freire como autor de referência, em suas ideias político-pedagógicas. Nesse sentido, depois da graduação, fiz um aperfeiçoamento em Direitos Humanos, aprofundando o Direito Humano à Educação a partir de Freire, para me preparar à pós-graduação (mestrado).

Em 2008, meu projeto de mestrado foi selecionado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR em Curitiba-PR. Nesse curso, tive a oportunidade de ser desafiado – pela orientadora, Sônia Maria Marchiorato Carneiro – para aproximar Paulo Freire à Educação Ambiental; essa proposta exigiu muito esforço, mediante um trabalho de diálogo aberto e crítico entre orientando e orientadora. O projeto de pesquisa desenvolveu-se na linha de pesquisa **Cultura, Escola e Ensino**, resultando na dissertação intitulada “**Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**”². Dentre os critérios de escolha dessa obra, foram preponderantes: ser o último livro de Paulo

² A pesquisa teve como diretriz a pergunta: “Quais as contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire, a partir da relação ser humano-mundo e da dimensão crítica da Educação, para uma Educação Socioambiental e a formação de educadores socioambientais?” E por objetivo geral: “Investigar a pedagogia de Paulo Freire na sua potencialidade em vista de uma educação socioambiental crítica, como fundamentação específica e diferencial na formação de educadores” (DICKMANN, 2010, p. 20).

Freire, com aspectos socioambientais ao tecer seus comentários e, por isso, mais perto de nós do ponto de vista histórico; e por trazer uma condensação do pensamento pedagógico freireano, ou seja, uma síntese de sua práxis de educador maduro e articulado com o seu tempo e sua história.

Foi um trabalho de forma cooperativa, pois o resultado não foi apenas fruto de minha capacidade de construir conhecimentos, mas tornou-se uma experiência única de produção coletiva, minha e da orientadora, gerando um texto que é meu, mas também é nosso!

Importante é também ressaltar que, paralelamente à preparação e atividade acadêmica, três trabalhos e vivências fizeram-me ser o que sou e que compartilham de meu compromisso social inabalável:

- A primeira delas foi a experiência como Jovem Liberado da Pastoral da Juventude na Arquidiocese de Passo Fundo-RS. Lá desenvolvi, no tempo de dois anos, uma vivência densa do que é ser coordenador pastoral de uma Arquidiocese com mais de cinquenta municípios, dividida em nove áreas pastorais pelos quais eu era, juntamente com o padre assessor, responsável pela organização, animação e evangelização da juventude. A participação da Coordenação Diocesana de Pastoral, a participação da Coordenação Estadual da PJ, a participação da Assembleia Nacional da PJ, foram ações e momentos marcantes que me forjaram e reforçaram meu compromisso com o projeto de uma nova sociedade amparado na proposta de Cristo Libertador;
- A segunda, foi a participação na Equipe de Formação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul - FETRAF-SUL/CUT em Chapecó-SC. Estive nessa equipe no momento áureo dos processos de formação da sua base, quando desenvolvíamos simultaneamente o Projeto Terra Solidária, o Consórcio Social da Juventude Rural – Sementes na Terra –, e o Projeto Mulher. Fazíamos formação de educadores de três a cinco dias, ao mesmo tempo em que elaborávamos os materiais pedagógicos para os blocos de encontros presenciais. Foi um tempo de intensa produção e aprendizado;
- A terceira experiência marcante foi a organização e assessoramento das Cooperativas Habitacionais Autogestionárias. Uma replicação do modelo da Região Serrana do RS, como educador popular do Centro de Assessoria em Educação Popular, Cooperativismo e Economia Solidária - HABESOL (ONG fundada por mim e outros companheiros e companheiras); levamos essa experiência organizativa para vinte grupos populares de acesso ao direito da casa própria, via o cooperativismo

habitacional. Esse processo culminou na fundação da Cooperativa Habitacional Central do Brasil - COOHABRAS em 2010, como primeira cooperativa habitacional que se propõe a organizar grupos de famílias sem casa em todo o Brasil e produzir moradias a preço de custo.

As conexões construídas entre minha vida de militante e o trabalho acadêmico do Mestrado, levaram-me para o Doutorado, em busca do aprofundamento de como Paulo Freire pode contribuir para a formação de educadores ambientais, comprometidos com uma educação de qualidade na escola em que atuam. Para isso, a presente tese tem o intuito de fazer avançar um referencial teórico-metodológico relativo à Educação Ambiental, a partir da Pedagogia de Freire, em perspectiva de aplicação prática.

Conforme Loureiro (2009c, p. 24-25), ainda que Freire não tenha produzido textos específicos sobre essa dimensão educativa, é possível recorrer ao seu pensamento para se compreender questões referentes a meio ambiente e a Educação Ambiental. Segundo Araújo Freire (2003, p. 11), “[...] podemos, pois, procurar na sua obra e práxis os pressupostos teóricos para subsidiar a educação ambiental [...]”, que acima de tudo é um chamado ao cuidado e à preservação da vida. O próprio Freire (2000, p. 66-67), inclusive, afirmou que a ecologia tem importância fundamental em qualquer prática educativa que se quer crítica e libertadora.

A Educação Ambiental, na linha de uma práxis pedagógica emancipatório-libertadora, tem a finalidade de orientar os sujeitos a desenvolverem e redimensionarem valores, atitudes, hábitos e costumes cotidianos, em perspectiva de reconstrução das relações entre os seres humanos e, destes, com a natureza – de forma responsável, cidadã e sustentável, em busca de um maior equilíbrio local e global, atual e futuro. Enquanto exige reflexão e revisão dos modos de vida insustentáveis para gerar qualidade de vida, a Educação Ambiental é, pois, uma dimensão educativa que gera a compreensão dos problemas socioambientais, dada sua natureza epistêmica, para apreensão de questões complexas e dialéticas, inter e transdisciplinares. Sua finalidade sócio-pedagógica e, portanto, política, é potencializar transformações alternativas sustentáveis para a superação de problemas da realidade socioambiental. Nessa conexão, conforme Freire (2003a, p. 90-91), é da maior importância a identificação de situações-limite para a construção do inédito viável.

Nessa orientação crítico-reflexivo, o estudo em pauta comportou, como primeiro momento, uma pesquisa exploratória sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental no município de Chapecó-SC, em vista da delimitação do campo de pesquisa. Assim, a

Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) foi contatada para se fazer um levantamento sobre a Educação Ambiental, quanto à estratégia política e pedagógica da administração municipal e conhecer os trâmites de como essas diretrizes chegavam até as escolas. O maior interesse estava focado em conhecer o histórico da Educação Ambiental nas escolas municipais e saber qual delas vinha, há mais tempo, desenvolvendo projetos de Educação Ambiental, bem como de que forma consideravam a realidade do entorno das escolas e da vida cotidiana dos educandos; enfim, se eram trabalhados a partir da dimensão crítica da Educação.

Em um diálogo inicial, as articuladoras pedagógicas³, responsáveis pela condução da política pública de educação municipal, apresentaram a proposta de gestão da SEDUC⁴ via o Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, que era disponibilizado para as escolas e educadores. Segundo relato, as ações da SEDUC estavam orientadas sob um projeto “guarda-chuva”⁵ que perpassava os projetos político-pedagógicos das escolas, a elaboração de projetos específicos, o acompanhamento dado pelas articuladoras, etc. Na divisão interna dos trabalhos da SEDUC, havia um destaque para o Programa Consciência Comunitária Escolar (CCE)⁶, o qual tinha uma profissional responsável pela abordagem da Educação Ambiental.

A partir de conversa com uma educadora da CCE, percebeu-se que os trabalhos sobre Educação Ambiental vinham sendo realizados em várias escolas de forma diversificada,

³ Nome dado à função das educadoras que estão na gestão da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó.

⁴ Segundo o PPP da SEDUC, a gestão de trabalho baseia-se na concepção sócio-histórica da Educação e tem como objetivo a qualidade do processo pedagógico, a partir da apropriação, por parte dos educandos, dos conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade. Pressupõe democracia, diálogo, autonomia e participação dos atores sociais envolvidos na comunidade escolar, em vista da transformação dos sujeitos (CHAPECÓ, 2012b, p. 81-82).

⁵ Projeto permanente da SEDUC, que todos os anos tem um enfoque diferente para tratar temas da Educação em geral: em 2011 o foco dos trabalhos teve por lema, **Como posso mudar o lugar onde vivo?** E em 2012, **Cidadania, eu faço parte e você?** Nesses dois anos, os lemas foram conectados ao Projeto **Oratória nas Escolas** promovido pela JCI – *Junior Chamber International* – associação mundial de jovens de 18 a 40 anos de idade, que buscam no aprimoramento individual as bases para o desenvolvimento de suas comunidades. Independente de cor, religião e política, define-se como “uma organização educacional suplementar” na qual os jovens de uma comunidade associam-se em espírito de companheirismo e compreensão para desenvolver consciência cívica, através de participação em projetos que beneficiam a comunidade. A JCI se utiliza da energia e do entusiasmo dos jovens, de seu espírito de iniciativa e liderança para defender a liberdade empreendedora, os direitos individuais e a fraternidade. (Disponível em: <www.jci.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2012).

⁶ Tal programa tinha como objetivo geral: “Oportunizar vivências que promovam a integração e a consciência da comunidade escolar, sensibilizando-a em relação à importância da participação de todos em direção ao triunfo da aprendizagem e à cultura da Paz consigo mesmo, com a comunidade escolar e com o meio ambiente”. Era composto por seis profissionais (articuladoras), responsáveis pelas abordagens temáticas: cultura da paz; social; arte educativa; conselhos escolares; pedagógica; e educação ambiental (CHAPECÓ, 2011). No final de 2012, esse programa entrou em fase de reestruturação quanto ao seu funcionamento e composição, ficando a Educação Ambiental sob a responsabilidade da articuladora pedagógica das disciplinas diversificadas – Educação e Direitos Humanos; Educação e Diversidade; e Educação Financeira e Sustentabilidade (ANEXO 1).

transitando desde os temas de água, lixo, reciclagem e reflorestamento até atividades de hortas, gincanas e exposição de artes, com produção de mascotes e paródias. Mas ficou evidente uma perspectiva pontual e genérica da Educação Ambiental, já que as atividades aconteciam em datas comemorativas ao longo do ano (dia da árvore, dia do meio ambiente, dia da água, entre outras), não havendo uma prática contínua e articulada com a realidade concreta dos educandos, na discussão das questões voltadas ao meio ambiente. Conforme Sato (2012), atividades a partir de datas comemorativas, configuram um trabalho de cunho pontual, imediatista e pragmático, com impacto pequeno sobre a necessidade de mudança da consciência socioambiental. É preciso avançar na Educação Ambiental de forma processual e, tal enfoque, deve estar nos projetos político-pedagógicos das escolas, para além de meras datas em prol de práticas escolares contínuas e integradas, propondo que todo dia é dia de cuidar do meio ambiente, das crianças, das mulheres, dos afrodescendentes e dos indígenas.

Depois desse primeiro momento, foram mapeadas as escolas que, segundo informações da educadora da CCE, vinham desenvolvendo projetos vinculados à Educação Ambiental. Como não era possível visitar todas as escolas nessa fase exploratória, optou-se por uma amostra representativa da realidade escolar do município e foram tomados como critérios, para o agendamento das visitas às escolas: as que executam projetos de Educação Ambiental há mais tempo – de forma ininterrupta até os últimos anos – e as situadas em bairros diferenciados da cidade de Chapecó; este último critério relaciona-se a um dos princípios metodológicos fundamental da Educação Ambiental, qual seja, tratar as questões relativas ao meio ambiente a partir da realidade de vida dos educandos. Com base nesses critérios foram agendadas visitas a quatro escolas municipais: escola A, localizada num bairro residencial industrial; escola B, num bairro residencial central; escola C, no interior do município – zona rural; e escola D, num bairro residencial periférico. Dessa amostra foram analisados os diálogos com os diretores, educadores e coordenadores pedagógicos e feita a escolha da escola, na qual foi desenvolvida a pesquisa.

A seguir é apresentada uma síntese dos dados levantados nessa fase, com o objetivo principal de focar as práticas dos projetos de Educação Ambiental, a partir do diálogo com os gestores e educadores de cada uma das escolas visitadas.

A **escola A** está localizada no Bairro Alvorada – residencial, de classe média baixa –, tendo em seu entorno várias empresas prestadoras de serviços, de alimentos, de autopeças, metal-mecânica, artefatos de cimento e de produtos agroindustriais, de porte médio e grande, entre outras. O bairro, cerca de cinco quilômetros do centro da cidade, situa-se ao lado de uma via perimetral de trânsito (Avenida Leopoldo Sander). O lado direito da pista – onde está a

escola –, caracteriza-se de forma ordenada, com um padrão urbanístico de ruas estreitas, asfaltadas e bem sinalizadas, mesclando casas de comércio e empresas; enquanto que, no outro lado da pista, encontram-se casas em situação irregular, frequentemente atingidas pelas enchentes do Lajeado São José.

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA A



Fonte: Chapecó, SC. (22 abril, 2015). Google Maps. Consultado em: <<http://maps.google.com/maps>>
 Legenda: — Lajeado São José; — Via perimetral ; ▼ Escola A.

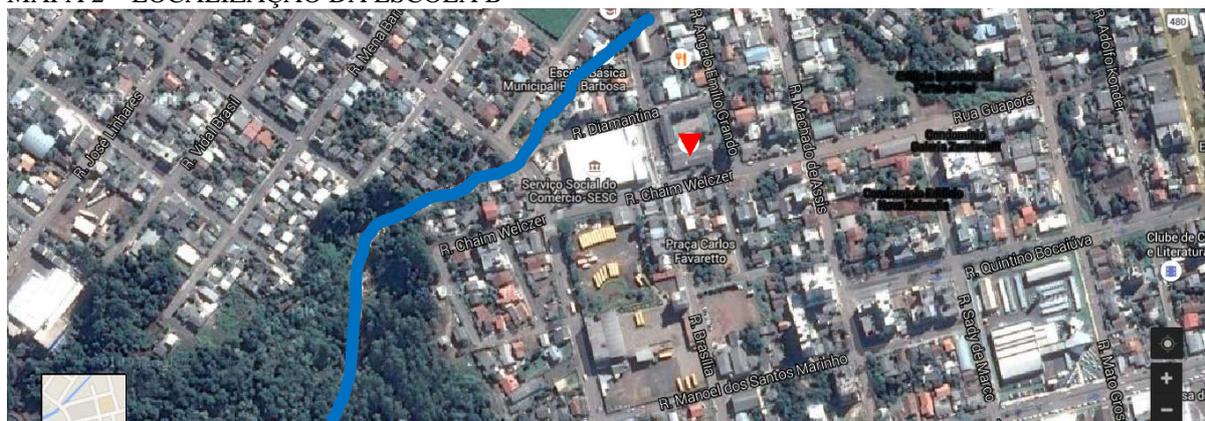
O contato, nessa escola, foi com a coordenadora pedagógica⁷ e uma educadora que prontamente se dispuseram a conversar sobre os trabalhos de Educação Ambiental. Segundo a coordenadora pedagógica, o trabalho de Educação Ambiental é feito a partir da orientação da SEDUC, ou seja, como um tema transversal nos trabalhos das disciplinas. Na visita à escola, percebeu-se um clima agradável, de descontração e alegria, com música no recreio, um ambiente limpo e organizado, com o portão aberto durante o dia, significando um lugar seguro; as crianças demonstravam carinho e respeito pela coordenadora pedagógica e educadora, ao vir buscar soluções para problemas que aconteciam entre colegas. No período da visita, as professoras estavam terminando um trabalho com as turmas da manhã e da tarde sobre meio ambiente, que culminou com um evento da escola, sábado à tarde, tendo a presença dos familiares. Foi apresentada uma exposição da produção dos alunos, bem diversa, desde confecção de bonecos de embalagens – uma mascote com latas na entrada da escola, anunciando o evento – esculturas de argila, maquetes com caixas de papelão até livros, construídos com histórias inventadas pelos educandos, paródias musicais, entre outros trabalhos. De modo geral, os trabalhos dos educandos estavam focados no lixo – reaproveitamento de embalagens e reciclagem. Segundo a coordenadora pedagógica, esse

⁷ A pedagoga é escritora de livros infantis e utilizava esse potencial em prol do trabalho na escola. Assim, por ocasião do evento na escola, enfocado acima, puderam ser vistos materiais produzidos pelas turmas, nas diferentes salas de aula, entre eles, livros confeccionados pelos educandos, que se encontravam dentro de caixas de sapatos, com objetos relacionados às histórias criadas por eles.

processo auxiliou na discussão do modo de vida e de consumo, do problema da produção de produtos descartáveis e, portanto, do lixo acumulado e, ainda, como cada um pode contribuir para a superação deste problema nos dias de hoje. No último contato com esta escola – 16 de outubro de 2012 – a diretora comentou que não houve, depois dessa gincana, nenhuma atividade relacionada à Educação Ambiental e, segundo ela, foi uma atividade que teve início e fim, sem continuidade, ficando a cargo de cada educador realizar, em sua disciplina, a abordagem dos temas referentes ao meio ambiente.

A **escola B** situa-se no Bairro Jardim Itália – residencial, de classe média –, a dois quilômetros do centro da cidade; também é limpa e organizada, há uma mesa na área de recreio, entre os dois blocos de salas de aula, com jornais e revistas (Jornal Mundo Jovem, Revista Nova Escola, informativo da escola e cronograma de atividades), acessível para todos os educandos, educadores e familiares dos alunos, o que propicia um clima de incentivo à prática da leitura; além disso, existem bancos confortáveis para os pais que chegam ao final da tarde, para buscar seus filhos, especialmente da Educação Infantil.

MAPA 2 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA B



Fonte: Chapecó, SC. (13 maio, 2015). Google Maps. Consultado em: <<http://maps.google.com/maps>>

Legenda: █ Rio Passo dos Índios; ▼ Escola B.

O contato foi com a diretora que, igualmente à escola anterior, mostrou-se disponível para conversar, tendo chamado para esse diálogo uma professora que auxiliava na amostra artística, prestes a acontecer na escola. A diretora ressaltou que seu trabalho sempre foi de orientar os educadores para que trabalhem os temas referentes ao meio ambiente em todas as disciplinas e tem tido bons resultados nesse sentido com o grupo docente, especialmente com os professores de Ciências e Biologia, pois trabalham mais as questões da natureza. A diretora e a professora citaram como exemplos de trabalhos de Educação Ambiental na escola: uma campanha de conscientização das famílias do entorno da escola, desde 2005, no sentido de não jogarem lixo no Rio Passo dos Índios, ao lado da escola; e a coleta de óleo de cozinha,

projeto permanente que visa a recolher o óleo não mais utilizado em casa, sendo depositado num galão no pátio da escola, para produção de sabão por uma ex-funcionária; esse óleo também está disponível para aproveitamento por quem se interessar da comunidade do entorno escolar. A escola tem um *blog* na internet, no qual postam os acontecimentos e eventos, com fotos e comentários, servindo de canal de comunicação e interação da escola com os familiares dos educandos e a comunidade em geral. Na época da visita, havia uma parceria da escola com a organização não governamental, que trouxe uma exposição artística sobre o consumismo⁸, além de realização de palestras sobre os problemas ambientais decorrentes desse modo de vida na atualidade.

A **escola C** localiza-se no interior do município, numa área rural – Distrito Marechal Bormann –, distante aproximadamente doze quilômetros do centro da cidade. É uma escola agropecuária, que tem uma perspectiva pedagógica voltada às temáticas do campo, já que acolhe filhos de agricultores. Assim, o currículo tem disciplinas específicas, conectadas com a cultura de grãos (soja, milho, aveia), a zootecnia (bovinos de corte, suínos e frangos) e a produção de leite.

MAPA 3 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA C



Fonte: Chapecó, SC. (13 maio, 2015). Google Maps. Consultado em: <<http://maps.google.com/maps>>

Legenda: ▼ Escola C.

Há também, na escola, um programa permanente de agroecologia, que busca a conscientizar os educandos para a produção agrícola sustentável, sem agrotóxicos, voltada a alimentos orgânicos e técnicas de permacultura. O Projeto Político-Pedagógico da Estância

⁸ A exposição de arte da ONG **SOS Terra** consistia em alguns manequins de loja de roupas, sendo que cada um deles trazia uma dimensão do consumismo na atualidade, tais como: bebidas alcoólicas, moda (roupas e calçados), embalagens de plástico descartáveis e papel. Foi reservada uma sala especial para a exposição dos manequins, encima de caixotes brancos de madeira, criando um ambiente propício para a contemplação das obras de arte.

Ambiental – Campo em Ação⁹, voltado às “[...] questões ambientais e seus desdobramentos, à valorização do homem do campo e a inter-relação com conhecimento científico historicamente acumulado [...]”, tem como finalidade principal promover o “[...] desenvolvimento de uma visão sistêmica e a valorização da vida em todas as suas instâncias, onde a Educação Ambiental perpassa de forma interdisciplinar e transdisciplinar a (re)construção de um cidadão pleno e atuante enquanto agente social, que ao transformar também se transforma.” (CHAPECÓ, 2009, p. 06; 11). Sob o foco de uma visão integrada de mundo, o Projeto reforça “[...] alternativas ambientalmente equilibradas, saudáveis, diversificadas e desejáveis, diante do cenário de poluição e degradação ambiental, promovendo e potencializando ações importantes extensivas aos ambientes de convívio do educando e da melhoria desses espaços [...]” (CHAPECÓ, 2009, p. 17). Nessa linha, o Projeto objetiva a formar agentes sociais e responsáveis quanto à sustentabilidade ambiental e respeito às diversidades étnicas e culturais, mediante diferentes atividades pedagógicas, na perspectiva histórico-cultural ou sócio-histórica e sociointeracionista – como nas demais unidades escolares da rede municipal. Tais atividades devem oportunizar vivências práticas e lúdicas em relação à temática ambiental, por meio da experimentação, sensibilização e encantamento pelo contato direto com a natureza, entre outras práticas (CHAPECÓ, 2009, p. 05; 10)¹⁰.

A **escola D** está localizada no Bairro São Pedro – o mais pobre da cidade¹¹ –, na periferia, local de famílias de baixa renda, a três quilômetros do centro; as casas, em sua

⁹ O projeto “Estância Ambiental – Campo em Ação” está estruturado em quatro eixos, denominados Núcleos, assim distribuídos: **Núcleo Educação Ambiental**, que tem como princípio a criticidade e responsabilidade – locais e atividades deste núcleo: recanto dos animais, trilha ecológica, estufa de plantas nativas e ornamentais, minhocário, cisterna, energia solar, experimentos ambientais, compostagem e tratamento de dejetos; **Núcleo Resgate Cultural**, enfoca o princípio da ação e reflexão – museu, galpão crioulo, aldeia indígena e fogo de chão; **Núcleo Lazer Educacional**, segue o princípio da convivência e superação – esportes de aventura, ponte suspensa, passeio a cavalo, labirinto, labirinto das sensações, ilusão de óptica e passeio a trator; e **Núcleo Campo em Ação**, valoriza o princípio do conhecimento e transformação – farmácia viva, pomar, ordenha manual e mecânica, pastagem, aviário, plantações, horticultura, pocilga, bezerreira, estábulo e cozinha alternativa e de produção (CHAPECÓ, 2009, p. 23). (ANEXO 2).

¹⁰ Apesar de propostas válidas quanto a objetivos e concepções teóricas em relação ao meio ambiente e à questão pedagógica, até o momento não foi possível saber como o projeto vem sendo desenvolvido na prática. Com efeito, ainda não foi possível visitar a escola, pois isto depende do acompanhamento pela coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria de Educação; e sempre que marcada uma visita, tem acontecido algum impedimento. Mas, a coordenadora já comentou que pouco foi desenvolvido em relação ao projeto. Outra questão é o inacabamento da estrutura física do ambiente escolar (que favoreceria as atividades práticas e de sensibilização quanto à natureza), mas não há expectativa de término, em razão de problemas de investimento por parte do poder público.

¹¹ Segundo informações estatísticas dos dados socioeconômicos do município, disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Chapecó, no bairro onde está localizada a **escola D**, o responsável pelo domicílio percebe mensalmente, em média, uma renda de R\$ 327,11, enquanto que no centro da cidade a renda é R\$ 1.848,16 (CHAPECÓ, 2012a, p. 21).

desenvolve oficinas para as crianças no turno inverso da escola. Segundo relato do diretor, aproximadamente 90% dos educandos estão ligados às oficinas socioeducativas (reciclagem, dança, artesanato, arte circense, teatro, capoeira, música, informática, futebol, entre outras).

A partir dessa pesquisa exploratória, verificou-se que a Educação Ambiental é um apêndice na prática escolar do município de Chapecó, relegada a atividades e ou projetos pontuais, muitas vezes apenas por iniciativa pessoal de alguns educadores. O discurso da transversalidade e da interdisciplinaridade na Educação Ambiental é recorrente na fala da direção e da equipe pedagógica das escolas, mas não há uma prática nesse sentido, pelo que se percebeu nas visitas. O que ocorre são ações ativistas, mitigadoras, com características de uma Educação Ambiental de cunho conservacionista, acrítica e descontextualizada, distante de uma perspectiva que integra as questões ambientais com as sociais, culturais, tecnológicas, econômicas e políticas e, sob esse foco, sem ligação com o entorno da escola – a realidade-mundo cotidiana dos educandos. Tal **concepção conservacionista**, também denominada de **recursista**, relaciona-se apenas à conservação dos recursos da natureza, tanto qualitativa quanto quantitativamente: a água, o solo, as plantas, os animais. É, em resumo, uma educação voltada para o ecocivismo e gestão ambiental dos recursos naturais, centrada nos três “R” – da Redução, da Reutilização e da Reciclagem. É uma corrente que se diferencia da **concepção crítica** por não analisar as dinâmicas sociais que se encontram na base das problemáticas ambientais e por prescindir do caráter político e de uma práxis pedagógica transformadora (SAUVÉ, 2005b, p. 19-20; 30-32).

Tal análise tem relação com a proposta curricular de ensino do município, na medida em que a indicação de conteúdos sobre meio ambiente, ao longo das séries iniciais¹² aparece, praticamente, apenas nas disciplinas de Ciências e Geografia. Esse foco corresponde ao tratamento tradicional dos conteúdos voltados ao meio ambiente¹³, na linha mais da gestão e

¹² Vale observar que as duas nomenclaturas – **séries** e **anos** –, são usadas nos documentos oficiais da SEDUC: no currículo das séries iniciais (ANEXO 4) e na proposta da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade (ANEXO 5).

¹³ Historicamente, no Brasil, a Educação Ambiental surge como educação conservacionista, sanitária ou ecológica, centrada na preservação da fauna e da flora – das belezas naturais –, o que contribuiu para cristalizar a abordagem naturalista, principalmente, em aulas de Ciências e Biologia (PEDRINI, 2002, p. 36, 89-90; DIAS, 2003, p. 39). Segundo Loureiro (2009c, p. 80), as primeiras medidas ambientais no Brasil – especialmente a partir do início da década de oitenta – atreladas à preservação do patrimônio natural, como assunto técnico para resolução de problemas; nesse contexto surge a Educação Ambiental, inserida nos setores governamentais e científicos, sob o foco da “[...] conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamentalista, tecnicista, voltada para o ensino da ecologia e para resolução de problemas”. Essa visão conservacionista foi incorporada, de maneira acrítica, pelos educadores em geral, começando “[...] ações educativas dualistas entre social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de *ser humano* e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo de degradação ambiental. [...] perdendo o sentido de educação como vetor da transformação social e civilizacional” (Idem, p. 81; grifos do original).

conservação, preservação dos recursos naturais e construídos pelo ser humano, com algumas indicações de conteúdos no rumo da problematização socioambiental, somente na Geografia: o exercício da cidadania, as transformações da natureza pelo homem, a ação do homem no meio e a questão com as futuras gerações. Além do mais, não há uma perspectiva transversal do currículo, apesar de que, nas falas dos educadores como já focado, esteja presente a ideia da transversalidade do tema meio ambiente e, portanto, da Educação Ambiental.

Se, por um lado, a fundamentação teórica da proposta curricular traz afirmações educacionalmente valiosas para a Educação Ambiental como, desenvolver nos educandos “autonomia e senso de pertencimento a um grupo maior”, “formar sujeitos que façam leitura de mundo além das letras”, fazer o educando adquirir “conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, fortalecendo os [...] laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (CHAPECÓ, 2012c); de outro lado, tem-se poucos enunciados de conteúdos sob o foco de uma leitura na perspectiva socioambiental crítica problematizadora da realidade, em vista de suas transformações qualitativas.

Outro problema, sob a questão da transversalidade e interdisciplinaridade é que, desde o final de 2012 com a reorganização do CCE, a Educação Ambiental está diluída e fragmentada na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental do município de Chapecó; deste modo, a Educação Ambiental deixa de ser uma dimensão educativa em todas as áreas curriculares desse nível de ensino¹⁴. Além disso, verifica-se que tal disciplina reforça a perspectiva essencialmente conservacionista ou recursista, apontada acima, em relação às atividades das escolas; ou seja, um enfoque utilitarista e antropocêntrico dos recursos naturais, na linha do ativismo, sem maiores reflexões sobre o valor intrínseco dos bens naturais na dinâmica da natureza e, nesse contexto, na dinâmica da vida humana sob os aspectos das interdependências, da finitude desses bens, da degradação socioambiental, da sustentabilidade e qualidade de vida – a qual vai além de uma questão de sobrevivência¹⁵ do ser humano.

Dessa maneira, do 1º ao 2º anos são tratados temas como: necessidades dos recursos naturais para a sobrevivência humana, a produção de bens e a importância do orçamento

¹⁴ As articuladoras pedagógicas da SEDUC e educadores das escolas visitadas informaram que geralmente são os docentes de História, Ciências, Biologia que trabalham essa disciplina, havendo alguns momentos de formação específica para o desenvolvimento dos conteúdos. Na prática, assume a disciplina os educadores que tem “sobra” de carga horária na escola, sendo que há duas vantagens nesse procedimento: facilitar o deslocamento dos educadores ao trabalho, evitando ir a duas ou três escolas diferentes e criar uma identidade dos educadores com a escola.

¹⁵ Sobrevivência significa a qualidade ou estado de sobrevivente – continuar a viver, a ser, a existir no tempo e no espaço, depois de outras pessoas ou outras coisas (FERREIRA, 2010, p. 1951).

pessoal e familiar, quanto ao consumo-sobrevivência; no 3º e 4º anos a ênfase recai sobre as relações do consumo com o modelo econômico, o problema dos impactos no Planeta e a necessidade de gerir os recursos naturais de modo responsável, sustentável, num espírito de poupança e previdência; no 5º ano é focada uma projeção de vida para os próximos vinte anos (não além disso...) – pessoal, no trabalho, na comunidade, no Planeta –, transparecendo uma relação direta com um dos projetos da Prefeitura Municipal – Chapecó 2020 – que visa ao desenvolvimento econômico da cidade, focado em obras públicas de grande envergadura, como: elevados (viadutos), contornos viários, estádio de futebol, entre outros. No 6º ano, as temáticas relacionam-se às necessidades básicas para a sobrevivência humana, como estão sendo usados os recursos segundo o modelo econômico e a gestão pessoal e familiar dos recursos; no 7º ano, é focada a relação entre necessidades básicas e os custos da sobrevivência produzida pelo modelo econômico e a gestão pessoal de recursos, em termos de orçamento, consumo responsável e poupança; no 8º ano, o foco é dado aos impactos no Planeta pelas ações pessoais e pelo modelo econômico – cultura do descartável, consumo e sustentabilidade – e a gestão pessoal sustentável de recursos, mediante orçamento, consumo responsável, poupança e previdência; e no 9º ano, repete-se o conteúdo do 5º ano.

Os conteúdos e orientações da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, estão associados a questões financeiras da vida cotidiana em relação com o tema da sustentabilidade do Planeta, porém, sob pressuposto de uma predominante linha economicista, sem explicitação político-pedagógica das questões socioambientais e as implicações de cidadania e plena qualidade de vida para todos. Observa-se que para o 5º e 9º anos, a proposta de conteúdos é a mesma, sem uma explicação para essa repetição, indicando, como já mencionado, uma perspectiva de ações e obras de governo e não um aspecto pedagógico, que justificaria tal retomada¹⁶.

Ao contrário das afirmações das gestoras da SEDUC – que acreditam no avanço da Educação Ambiental pela disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade – reforça-se o não desenvolvimento da perspectiva transversal e interdisciplinar no tratamento do tema meio ambiente, como proposto pelo PCN (BRASIL, 1998, p. 26-30) e consolidado pela Lei

¹⁶ Observa-se que a proposta da disciplina apresenta os termos **ativismo** e **projeto**, **vigilância** e **paciência**, **posicionamento** e **transparência**, ao longo dos anos do ensino fundamental. Segundo relatos das gestoras da SEDUC, estes termos estão embasados teoricamente em Hargreaves e Fink (2007), a partir de uma assessoria externa, contratada para auxiliar na construção do currículo atual. Porém, não houve uma explicitação da proposta da disciplina por parte das gestoras da Secretaria Municipal da Educação, pois não tinham um aprofundamento teórico-metodológico sobre a mesma nem os documentos bibliográficos que respaldem tal proposta, ou seja, foi algo que veio “de fora” e implantado no currículo, sem maiores reflexões sobre o valor e os impactos educacionais da proposta em questão.

9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual foi implementada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, na Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, no seu Art. 8º, o qual afirma que a Educação Ambiental “[...] deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (BRASIL, 2013, p. 538). E vem salientada, no Art. 14, inciso II, a necessidade de uma “[...] abordagem curricular integral e transversal [...] em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares [...]” (Ibid., p. 540).

A SEDUC do município de Chapecó, no entanto, vem proporcionando um “engavetamento” da Educação Ambiental dentro dessa disciplina específica – Educação Financeira e Sustentabilidade –, relegando a uma formalidade a urgência de se fortalecer a transversalidade e interdisciplinaridade da dimensão ambiental no processo educativo e, com isso, desfavorecendo a reflexão contínua, nas diversas áreas curriculares, a respeito da problemática socioambiental hodierna, tão premente na formação cidadã dos educandos.

Diante dessa realidade escolar, quanto à Educação Ambiental, torna-se necessário reavaliar a incorporação integrada dessa dimensão educativa no currículo escolar, na linha de uma concepção crítica e emancipatória, voltada à educação para a cidadania socioambiental e planetária, fundamentada numa ética de responsabilidade que possibilite aos sujeitos tomar consciência individual e coletiva de seu pertencimento à humanidade e à Terra-Pátria (MORIN; KERN, 2011; LOUREIRO, 2003b, p. 43).

Assim, reforça-se a urgência de um processo permanente de formação de educadores ambientais para qualificar sua prática pedagógica, em vista de um redimensionando compreensivo do que seja Educação Ambiental, em conexão com a realidade concreta dos educandos. Nesse sentido, a pedagogia freireana pode contribuir, pois parte do princípio da realidade de vida para discutir como orientar educandos e formar educadores, por referência ao “[...] contorno ecológico, social e econômico [...]”, que tem importância inegável sobre nós (FREIRE, 2004a, p. 134). Por conseguinte, a formação dos profissionais de ensino posta na Lei 9.795/99, em seu Art. 8º, § 2º, inciso I, acentua “[...] a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino [...]”; tal formação é explicitada e reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, no Art. 19: “[...] os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento

didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.” (BRASIL, 2013, p. 542).

A pesquisa exploratória demonstrou que há necessidade de formação de educadores ambientais, dadas as características curriculares e de desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental nas escolas visitadas. Sob esse foco, o presente estudo selecionou a **escola D**, por se encontrar no bairro de maior vulnerabilidade socioambiental de Chapecó. Destacam-se problemas de saneamento básico, exclusão social, segregação geográfica, desorganização dos trabalhadores, entre outros. Esses problemas que compõem o entorno escolar possivelmente são algumas das situações-limite a serem focadas no percurso formativo dos educadores, sob a perspectiva socioambiental, buscando contribuir para a construção de uma visão crítica sobre a realidade concreta e desencadeando um processo construtivo de alternativas do inédito viável, que poderão melhorar as condições de vida do bairro.

A escolha da escola situada no bairro mais pobre da cidade e, por consequência, o mais oprimido do ponto de vista socioambiental, converge para uma ligação com a perspectiva da pedagogia freireana e sua opção de luta em favor dos oprimidos. A situação concreta de opressão dos trabalhadores, dos proletários urbanos e camponeses, dos esfarrapados do mundo, aparece como uma marca no olhar de Paulo Freire sobre o mundo e de sua produção intelectual, como um educador radicalmente comprometido com a transformação social dessa realidade opressora (FREIRE, 2003a, p. 23-25).

Em vista de que a Educação Ambiental na Rede Municipal de Educação de Chapecó acontece via a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, desenvolveu-se uma pesquisa-ação na escola citada, especialmente com os docentes que atuam nessa disciplina, mas dando oportunidade à participação a outros educadores, inclusive, os responsáveis pela gestão da escola, já que a dimensão ambiental no processo educativo deve perpassar todas as áreas de ensino e, nesse contexto, envolver as práticas curriculares em seu todo, na escola.

Nessa linha de trabalho, uma pesquisa-ação para a formação de educadores, poderá contribuir com o desenvolvimento de uma Educação Ambiental na linha da cidadania socioambiental, tematizando os problemas do ambiente concreto, em suas situações-limite e defrontamento com o inédito viável. Assim, neste estudo quisemos investigar a potencialidade da pedagogia freireana, visando a intervir diretamente no cotidiano da escola selecionada e construir alternativas exequíveis, possíveis de concretização posterior à nossa intervenção, tendo como ponto de partida uma transposição metodológica, amparada no Método Paulo

Freire, que será construída com a cooperação dos sujeitos no processo – pesquisador e educadores.

A presente pesquisa-ação, no contexto das colocações anteriores, baseia-se na seguinte questão central:

Como a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para a formação de educadores sob a perspectiva da Educação Ambiental, no ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Chapecó-SC?

Com base nessa questão principal de pesquisa, colocam-se as seguintes questões complementares:

- Que transformações poderão ser verificadas mediante os Círculos de Cultura com os educadores do ensino fundamental da escola selecionada, quanto à compreensão teórico-conceitual e metodológica relativamente à Educação Ambiental, com base nos princípios pedagógicos freireanos?
- Que subsídios o presente trabalho poderá trazer para a Educação Ambiental, em vista de mudanças nas políticas públicas da educação do município de Chapecó?

Objetivos gerais: a partir destas questões definimos os objetivos gerais e específicos da pesquisa que orientarão a busca de aprofundamento da contribuição do pensamento freireano com a Educação Ambiental:

- Construir com os educadores do ensino fundamental da escola selecionada uma compreensão da Educação Ambiental, tendo como base a pedagogia freireana.
- Avaliar as transformações da compreensão da Educação Ambiental referenciada ao pensamento freireano, por parte dos educadores do ensino fundamental da escola selecionada.

Objetivos específicos: os educadores participantes da pesquisa-ação em Educação Ambiental serão capazes de:

- Aplicar orientações teórico-metodológicas da Educação Ambiental no desenvolvimento da práxis pedagógica, partindo dos conceitos de situação-limite e inédito viável de Paulo Freire.
- Problematizar as condições socioambientais da escola e sua comunidade, na práxis da Educação Ambiental, com base em Paulo Freire.

Esta pesquisa está amparada em alguns pressupostos que serviram de fundamentos epistemológicos e metodológicos, na articulação entre a Educação Ambiental e o pensamento pedagógico de Paulo Freire, tendo como foco a formação de educadores ambientais. São assumidos os seguintes pressupostos:

- O ser humano é inacabado, inconcluso e se constrói na relação com-o-mundo e com-os-outros. Como ser de relações é dialógico, está em permanente busca de ser mais e em luta pela sua humanização, num contínuo processo de atuação do seu potencial de educabilidade a partir de sua situação histórica (MARCEL, 1955, p. 17; FRANCO, 1973, p. 45-81; FREIRE, 2003a, p. 72-75; 2004a, p. 63; VANNUCCHI, 1983, p. 28).
- O mundo é suporte da vida, lugar da existência humana em suas inter-relações nos contextos concretos da realidade objetiva cognoscível – os espaços biofísico-natural, histórico-cultural, social, econômico, tecnológico e político –, cabendo ao ser humano a responsabilidade ética de cuidado para com a realidade socioambiental (BRUTSCHER, 2005, p. 99; CARNEIRO, 2007a, p. 100; FREIRE, 2004a, p. 57; 2007, p. 30; JONAS, 1995).
- Ser humano e mundo são indissociáveis. Enquanto capaz de se conscientizar dessa relação, como ser da natureza e sujeito da cultura, o ser humano pode intervir na realidade para sua transformação e crescente humanização (BRANDÃO, 2002a, p. 16; FREIRE, 1980a, p. 52-54; 2003a, p. 41; 2004b, p. 19-20; GUIMARÃES, 1995, p. 38; MARX, 2004, p. 116).
- O diálogo problematizador e reflexivo é um método de orientação político-pedagógica que possibilita construir novos conhecimentos, eticamente referenciados, no rumo da

conscientização cidadã, partindo das relações de concretudes do entorno da vida de forma intersubjetiva (BEISIEGEL, 1989, p. 171-191; BUBER, 2003; FREIRE, 2003a, p. 68-72; SIMÕES JORGE, 1979, p. 51-60).

- A Educação Ambiental hodierna é uma dimensão educativa possibilitadora da formação de sujeitos emancipados e transformadores da realidade de vida, fazendo sua própria história na perspectiva de cidadãos comprometidos e responsáveis com a sustentabilidade socioambiental (FIGUEIREDO, 2007, p. 85-86; JACOBI, 2003, p. 189-205; LOUREIRO, 2003a, p. 37-54; SATO, 1997).
- A formação permanente de educadores na perspectiva do desenvolvimento de uma práxis pedagógica para a cidadania socioambiental demanda uma compreensão complexa e dialética do mundo (CARNEIRO, 2008a, p. 56-70; FREIRE, 2001a, p. 245; FREITAS, 2001a, 225-236; GADOTTI, 2007b, p. 37-50; GUIMARÃES, 2004a, p. 120-155; MORALES, 2009).
- O Círculo de Cultura, como método apropriado para o diálogo reflexivo sobre a prática pedagógica cotidiana mediatizado pelo entorno concreto da escola e da vida dos educandos, torna-se parte integrante da formação permanente dos educadores (FREIRE, 1980b; 1986a; JUÁREZ RAMÍREZ, 2007; LOUREIRO; FRANCO, 2012; PADILHA, 2014).
- A pesquisa, como ação participativa, conectada com a pedagogia freireana e a Educação Ambiental, potencializa a resolução de problemas coletivos com a participação cooperativa dos sujeitos envolvidos (BARBIER, 1985; BRANDÃO, 1983; 1999; 2005b; FREIRE, 1983c; GAJARDO, 1986; 1999; THIOLENT, 2007).

Segue a sequência da tese, conforme a organização dos capítulos: o primeiro diz respeito ao referencial teórico quanto à Epistemologia Freireana e Formação de Educadores Ambientais, focando as origens filosóficas da pedagogia freireana, a partir das categorias da relação ser humano e mundo e a dimensão crítica da Educação, na conexão com a Educação Ambiental, em vista da formação de educadores ambientais nas escolas do ensino fundamental.

O segundo capítulo refere-se à metodologia da pesquisa de campo, abrangendo: natureza – Pesquisa-ação; universo – campo e sujeitos; e desenvolvimento da pesquisa – fases e o método da análise interpretativa dessas fases.

O terceiro capítulo foca a análise interpretativa quanto aos Círculos de Cultura e a formação de educadores ambientais.

E por fim, as considerações finais na relação do sonho possível e inédito viável, focando os alcances da Pesquisa-ação e as considerações indicativas.

CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGIA FREIREANA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

O desafio na elaboração do presente referencial teórico está em realizar uma releitura do pensamento de Paulo Freire, avançando a exploração de suas ideias em diálogo com a Educação Ambiental, a partir de influências de pensadores que deram origens às suas concepções pedagógicas¹⁷, assim como de outros autores que ampliam a reflexão socioambiental nos dias de hoje. Com base nessa orientação contextual, buscaremos fundamentações teóricas e práticas para uma práxis crítica e libertadora em Educação Ambiental, em vista da formação de educadores.

Uma das pedagogias que dá suporte à Educação Ambiental é a Educação Libertadora de Paulo Freire. Nesse aspecto, existem alguns textos que apontam para uma aproximação desse autor com a Educação Ambiental, apesar de permanecer uma lacuna no que se refere à fundamentação específica das contribuições freireanas para a reflexão sobre os temas sociedade e ambiente. Essa perspectiva de Educação Ambiental tem como pressuposto que o meio ambiente não é uma mera realidade objetiva, isolada do ser humano – mas compreende o próprio humano como parte do mundo-natureza e criador do mundo-cultura. Põe-se aqui uma relação entre o mundo-natureza e o mundo-cultura, na tensão de seus limites e desafios, pois os humanos como **seres da natureza** e **sujeitos da cultura** estão inseridos nesses dois mundos de modo simultâneo; interferindo no mundo-natureza, transformando-o e criando o mundo-cultura (BRANDÃO, 2002a, p. 16).

¹⁷ São diversas as correntes filosóficas que fundamentam o pensamento freireano, sendo mais influentes: o **Hegelianismo** e o **Marxismo** (Hegel, Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Erich Fromm, Karel Kosik, Althusser, Régis Debret, Karl Manheim, Lukacs, Marcuse, Pierre Furter, Che Guevara, Mao Tsé-Tung, André Nicolai, Lucien Goldmann, Hanz Freyer, Zevedei Barbu e Camilo Torres), o **Existencialismo** e o **Humanismo** (Martin Buber, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Teilhard de Chardin, Jacques Maritain e Reinhold Niebuhr), o **Personalismo** de Emmanuel Mounier, a **Fenomenologia** (Edmund Husserl e Merleau-Ponty), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - **ISEB** (Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, Nelson Vernek Sodré e Hélio Jaguaribe), as **teorias anticolonialistas** (Frantz Fanon, Albert Memmi e Amílcar Cabral), além de um conjunto de brasileiros de áreas como a Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Filosofia: Gilberto Freyre, Guimarães Rosa, Cândido Mendes, Ernani Maria Fiori, José Luís Fiori, Anísio Teixeira e Francisco Weffort (AZEVEDO, 2010; STRECK, 2009, p. 543; PAIVA, 2000; FREITAS, 2001; SCOCUGLIA, 1999a, 1999b, 2001; GADOTTI, 1991, p. 87; 105-125; 1997, p. 63; TORRES, 1981; 1997, p. 173-197; MACIEL, 1983; BARDARO, 1981; FRANCO, 1973).

A racionalidade moderna permitiu ao ser humano enxergar-se “fora” da natureza ao objetivá-la para conhecê-la – criando uma dicotomia entre sujeito cognoscente (explorador) e a natureza (objeto a ser explorado) – e a ilusão de que é um ser superior em relação aos outros. O uso desreferenciado, capitalista e progressista dos bens naturais, pela civilização moderna, partindo dos pressupostos de inesgotabilidade e capacidade regenerativa dos recursos, causou a degradação dos ambientes de vida, a qual demonstra a insustentabilidade desse modo de viver e, por consequência, demanda uma mudança rápida e radical dos atuais padrões civilizatórios. Caride e Meira (2001, p. 25-32), ao tratarem dos perigos da deterioração do meio, afirmam que a crise ambiental resulta das mudanças desencadeadas pela ação humana no mundo e seus sinais mais claros são o esgotamento dos bens não-renováveis, a ruptura dos ciclos bioquímicos e ecológicos, as graves perturbações climáticas e atmosféricas, a perda da biodiversidade e o desequilíbrio demográfico.

Todas essas questões são pertinentes e precisam estar inseridas no processo permanente de formação dos educadores ambientais. Para orientar a construção do referencial teórico nessa perspectiva, teremos como base a pesquisa de Mestrado, já citada anteriormente, que resultou na síntese de um quadro sinótico de categorias e subcategorias, derivadas dos temas centrais a **relação entre ser humano e mundo** e a **dimensão crítica da educação** – identificadas no livro **Pedagogia da Autonomia**. Essas categorias e subcategorias compuseram o arcabouço teórico-metodológico para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental, com base no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

QUADRO 1.1 – QUADRO SINÓTICO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO	Concepção de ser humano	<ul style="list-style-type: none"> • Faz parte da natureza; • Inacabado, consciente e educável; • Relacional – histórico, político e cultural; • Sujeito ético, livre e responsável.
	Concepção de mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar da presença humana – uma realidade biofísico-cultural inter-relacional, dinâmica e dialética; • Relação sociedade-natureza – necessidade de uma nova mentalidade.
DIMENSÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO	Dimensão formativa do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e conscientização; • Formação integral – ética, política e gnosiológica.
	Dimensão do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo como mediador do conhecimento; • A questão epistemológica.
	Dimensão metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo como método; • Rigoriedade metódica.
	Educador e educando: concepção e relação	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido e significado de educador e educando na Educação Socioambiental.

Fonte: DICKMANN, 2010, p. 68.

O primeiro momento da discussão teórica será em torno da relação do ser humano com o mundo, enquanto elo principal entre o pensamento pedagógico freireano e a Educação Ambiental¹⁸; e o segundo momento focará a dimensão crítica da Educação, na formação do ser humano, mediante o conhecimento, o método e a relação educador-educando.

1.1 RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO

1.1.1 Concepção de ser humano

1.1.1.1 O ser humano como parte da natureza

O ser humano encontra-se no centro do pensamento de Paulo Freire, pois sua filosofia pedagógica gravita em torno da presença deles no mundo em conexão interdependente com o meio natural e social. Para este autor, os humanos são a consciência do mundo natural e se reconhecem nele inseridos, de modo que o mundo sem os seres humanos e os seres humanos sem o mundo, são inconcebíveis (FREIRE, 2003a, p. 37). Nessa perspectiva o humano é um ser concreto num lugar concreto, isto é, ele não existe no vazio, mas sempre no mundo, com o mundo e os outros e, nessa condição, atua, cria e transforma (FREIRE, 1973, p. 47). A concretude humana tem suas raízes espaço-temporais conectadas à vocação ontológica de ser mais, de ser sujeito, numa época histórica e num contexto sociocultural definido. Essa ligação intrínseca com o mundo tem sua fonte na inconclusão humana, que o coloca num movimento de busca permanente por ser mais. Conforme Freire (2004a, p. 60), a inconclusão do ser humano “[...] faz parte da natureza do fenômeno vital [...]”; portanto, o humano está inserido na natureza enquanto ser inconcluso e não como algo à parte, dela separado.

Segundo Bardaro (1981, p. 54-55), essa concepção de ser humano em Paulo Freire, está relacionada à filosofia existencialista, que lhe aportou como principais contribuições:

¹⁸ Não se quer postular uma Educação Ambiental antropocêntrica fundamentada no *cogito* cartesiano nem, por outro lado, embasar-se unicamente na teoria marxista fundamentada nas relações sociais e econômicas. Pelo contrário, busca-se suplantar esses limites a partir das considerações de Hans Jonas (2004, p. 07), ao afirmar que buscava “derrubar por um lado as barreiras antropocêntricas da filosofia idealista e existencialista, e por outro as barreiras materialistas das ciências naturais”. Conforme também alerta Lucie Sauvé (2005b, p. 17), é importante registrar que não se quer construir com essa pesquisa uma “igrejinha pedagógica” nem afirmar que o método freireano é o “mais adequado” para a Educação Ambiental; apenas objetiva-se dar uma contribuição para se construir uma Educação Ambiental crítica, a partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

- **Concretude:** uma tentativa de fuga da abstração idealista, para fincar raízes profundas no ser humano concreto e na sua situação, tendo como referência as suas experiências; tal conceito denota o Existencialismo não como uma filosofia acabada, mas pensante, que não encerra o mundo num sistema fechado ao examinar e aprofundar a problematidade da concretude humana;
- **Existência:** não concebe o ser humano isolado, mas como ser existente, como abertura, de tal forma que impossibilita dissociá-lo do mundo e dos outros. A existência é risco, problema, decisão, um impulso para Deus, o mundo, os outros, a liberdade ou o nada – a existência é disponibilidade à comunhão com os outros;
- **Projeto:** ser humano é aprender a ser humano, enquanto inacabado, inconcluso e, por isso, um projeto a se realizar. Ele é um ser-no-mundo e um ser-com-os-outros, ou seja, um ser-no-mundo-e-com-os-outros, ser relacional que capta o seu entorno de forma consciente, como corpo consciente; e
- **Experiência:** a experiência humana como ponto de partida da reflexão profunda, permitindo descobrir os fenômenos alienantes – o que oprime e as experiências realizadoras – o que liberta o ser humano.

No pensamento existencialista de Gabriel Marcel, o ser humano não existe como consciência pura, somente como ser encarnado e pelo seu corpo se liga profundamente ao mundo como um todo: “[...] a relação imediata do homem com o mundo é ser, estar em casa [...]” – o ser humano é ao existir indissolivelmente conectado com o mundo-natureza (ZILLES, 1995, p. 41). As relações do ser humano, sua existência e liberdade devem ser discutidas fora do âmbito abstrato, sempre conectada com a concretude em sua amplitude máxima, já que “[...] lo propio del hombre es estar en situación [...]”,¹⁹ pois não se trata de perguntar sobre a ideia de ser humano em si – sua essência –, mas sua situação histórica a qual o defronta aqui e agora (MARCEL, 1955, p. 17).

Marcel²⁰ *apud* Oliveira (1993, p. 141), ao focar a busca do ser humano em ser mais, alerta sobre o cuidado que se deve ter para não substituir o **ser** pelo **ter**, num desejo de possuir cada vez mais coisas exteriores, que se torna uma busca inextinguível, já que “[...] tudo realmente se reduz na distinção entre o que temos e o que somos”. Em sintonia com essa

¹⁹ [...] o próprio do homem é estar em situação [...]. (Tradução nossa).

²⁰ MARCEL, Gabriel. **Being and having: an existentialist diary**. New York: Harper & Row, 1965. p. 155.

linha de pensamento, Freire (2003a, p. 75) é categórico ao afirmar que a busca individualista por **ter mais** é uma atitude egoísta, tornando-se uma forma de **ser menos**, uma forma de desumanização, pois impede o **ser** dos demais. Portanto, sem negar a importância de ter para ser, Freire sinaliza os limites do modo de vida capitalista insustentável, ancorado na produção de mercadorias – muitas vezes supérfluas – com depredação da natureza e esgotando os bens naturais. Tais questões são fundamentais no processo da Educação Ambiental, frente aos impactos antrópicos na vida do Planeta, ou seja, nas relações do ser humano com a natureza, em vista da construção de condições para conduzir bem o mundo e, nesse sentido, **ser mais**.

A ligação com o outro e o mundo se efetiva pela comunicação, por meio do diálogo, porque o ser humano não é fechado em si mesmo. Conforme Jaspers (1997, p. 45-46), outro expoente do existencialismo, “[...] é a partir do mundo que nos compreendemos como esse existente vivo e corporal sem o qual não somos [...]”, indo direto ao ponto sobre o pertencimento do ser humano à natureza e a História:

Tudo de que falamos – natureza, História, abrangente – reúne-se no homem. Antes de tudo, sendo seres vivos, composto de matéria, pertencemos à natureza, como espécie animal que somos. Sendo seres racionais, atuantes e criadores, pertencemos à História, que criamos ao mesmo tempo em que a ela nos vemos expostos. E, enfim, somos o abrangente que compreende, por assim dizer, a natureza e a História. Tendo-nos tornado, por força da natureza e da História, aquilo que hoje somos, é como se houvésssemos provindo de um lugar estranho, ao mesmo tempo, à Natureza e à História e só ali tivéssemos nossa origem e nossa meta.

Como se pode apreender da citação, o pertencimento do ser humano à natureza acontece inicialmente pela sua dimensão mais elementar – a de ser matéria; e progride, enquanto vivo e racional, para a sua ação consciente no mundo – a capacidade de fazer História. Ao mesmo tempo em que é ser criador, também é condicionado pela natureza e pela História criada por ele, reafirmando a relação de interdependência com o entorno sócio-natural. E nessa relação, Freire (1959, p. 08) afirma que o ser humano “[...] É um ser aberto. [...] Um ser histórico. [...] Um criador de cultura. [...] Trava relações com ambas as faces do seu mundo – a natural [...] e a cultural, cujos objetos são criação sua”. Enquanto pertencente à natureza e como ser histórico, o ser humano se vê transitando entre esses dois mundos – o natural e o histórico – de onde é originário e para onde retorna, como espaço de sua existência, estabelecendo processos dialógicos com os outros seres humanos, ensinando e aprendendo, conhecendo ainda mais a sua condição de ser inacabado.

Freire avança, por conseguinte, na construção de sua teoria político-pedagógica tomando, como uma de suas bases, a influência do pensamento existencialista, mas não o reproduzindo nem absolutizando; ele vai além, construindo uma superação, sem cair no outro

extremo, o idealismo abstrato – especialmente no que se refere à concepção de ser humano e sua relação com a realidade-ambiente. Aliás, isso é uma marca de Freire ao construir sua teoria relacionada à práxis, na relação com outros autores e filosofias, “[...] pois tratou de evitar, a todo instante, a camisa de força que a especialização alienada propõe ao intelectual.” (TORRES, 1979b, p. 7). Freire não foi sectário, foi formando um amálgama teórico consistente não se restringindo a uma abordagem específica, ao contrário, seu pensamento constitui-se numa síntese global, de modo que na leitura de seus textos, ouvem-se sons bastante conhecidos, porém, a harmonia do conjunto nos chega com uma nova vivacidade (FRANCO, 1973, p. 20; TORRES, 1997, p. 173).

O mesmo acontece com as influências do pensamento marxista, no que tange a compreensão da natureza e sua relação com o ser humano de forma indissociável. Marx (2004, p. 182-183) afirmou que “o homem é diretamente um ser da natureza”, é um “ser natural vivo”; porém, não é exclusivamente um ser natural, “é um ser natural humano”, e como tudo o que é natural tem sua origem – a “história é a verdadeira história natural do homem”. A relação do ser humano com a natureza precisa ser restabelecida num patamar mais qualificado, superando a compreensão capitalista, pela qual a natureza é simples fornecedora de matéria-prima para a produção de mercadorias, reduzindo a criatividade e a vida humana à produção e adoração do objeto produzido – o fetichismo –, já que o trabalho humano é que transforma a natureza em produto (MARX, 1985, p. 70; LOUREIRO, 2009b, p. 132). Ser humano e mundo estão intimamente ligados, são interdependentes, não existindo um sem o outro. O ser humano como criatura genérica, vive da natureza em sua dimensão física. Nessa dimensão, ele vive apenas dos produtos naturais, fazendo-se universal na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo inorgânico como imediato meio de vida e como instrumento de sua atividade vital. Segundo Marx (2004, p. 116):

O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza.

Em sintonia com o pensamento marxiano esta relação de subjetividade (ser humano) com a objetividade (mundo/mercadoria), em Freire, tem caráter indicotomizável: ser humano e natureza estão em permanente processo dialético. A transformação da realidade não é uma espera paciente, mas uma luta pela modificação das estruturas sociais opressoras, o que inclui a defesa e a preservação de todas as formas de vida oprimidas. A transformação desta realidade opressora se faz pela práxis humana, pela sua ação política no mundo, libertando a

todos. Sem a práxis, não há superação da contradição opressor-oprimidos (FREIRE, 2003a, p. 37-38).

A relação do ser humano com a natureza no pensamento de Marx, como focado, é sempre dialética, enquanto ele transforma a natureza, ela também o transforma. O mundo natural ao mesmo tempo em que é transformado pela ação humana, transforma a própria natureza humana, transformando sua cultura. Essa compreensão de mundo foi o que Freire quis inicialmente desvelar no processo de conhecimento da realidade através de sua metodologia de Alfabetização de Adultos, cujo primeiro momento era o descobrimento do mundo-natureza e do mundo-cultura (FREIRE, 1980a, p. 52; 1986, p. 124-125).

Compreender o pensamento freireano, nesse rumo, possibilita pensar uma Educação voltada para o meio ambiente em perspectiva crítica, que supera a dicotomia homem-mundo; que não aceita a objetivização cientificista da natureza como provedora de matéria-prima para a produção de objetos consumíveis e, o ser humano, como um consumidor de mercadorias, mas avança para a construção de uma nova racionalidade ambiental, que tem como princípio a sustentabilidade da vida e do Planeta, das sociedades e de todos os seres vivos. É urgente o cuidado com as diversas formas de vida – sob a concepção da **sociobiodiversidade** – compreendidas como interdependentes e complexas, em interação e co-pertencimento a todos os seres habitantes da Terra, formando um único mundo (CARVALHO, 2008, p. 36).

Numa perspectiva de avanço da compreensão das inter-relações complexas da realidade ambiente, não é possível entender o ser humano separado do mundo natural: de acordo com Morin (2006, p. 38), são “[...] inseparáveis constitutivos de um todo [...], interdependente, interativo e inter-retroativo [...]”. Há urgência de outra visão e entendimento de mundo, que supere a visão dicotômica entre sociedade e natureza, estabelecida pelo pensamento hegemônico da ciência moderna²¹.

A construção histórica da noção de ser humano separado do mundo, segundo a visão mecanicista da modernidade científica²², colocou a natureza como recurso à disposição para a

²¹ O processo de objetivização da natureza deu-se com três filósofos e cientistas da Idade Moderna: Galileu, na busca da objetividade científica, a natureza perdeu suas qualidades sensíveis – cor, sabor e cheiro; Bacon, numa concepção utilitarista de ciência, a natureza adquire valor apenas de objeto de uso; e Descartes, no seu método, a natureza também não é mais que um objeto à disposição da razão humana. Este processo histórico-científico relaciona-se ao desencantamento do mundo: a “[...] natureza é um objeto de estudo passivo, sem vida [...]” e é desta concepção que derivam os grandes problemas ecológicos de nosso tempo (GRÜN, 1996, p. 71).

²² Conforme Borgatti Neto (2012, p. 23-35), a ciência moderna tem a sua “grande síntese” em Isaac Newton, com a obra *Philosophiae Naturalis: Principia Mathematica*, publicada em 1687. “Por meio deste trabalho Newton constrói a visão do mundo funcionando essencialmente sob princípios mecânicos, que podem ser simples e compreensíveis apesar da aparente complexidade do Universo.” Seu pensamento construiu os alicerces e estabeleceu a universalidade das leis da Física e essa compreensão tornou-se a visão de mundo predominante

transformação tecnológica, numa tentativa de separar o indivisível. Para Caride e Meira (2001, p. 41) esse modelo paradigmático está em crise e a problemática ambiental é uma das suas mais explícitas manifestações, ao apresentar: “[...] incerteza, problemas de inteligibilidade derivados de sua complexidade, multicausalidade, acumulação de contradições, incapacidade das ciências sociais e naturais para predizer e regular a sua evolução, problemas para a tomada de decisões ‘corretas’.” O que há na verdade é uma interconexão permanente, complexa e dialética, que se movimenta e se transforma na medida em que o ser humano vai intervindo na natureza para a construção do tecido socioambiental. A crise ecológica ou ambiental, então, é uma crise da civilização, ou pelo menos, uma crise ampla e profunda do projeto da Modernidade, que falhou ao tentar “[...] libertar o homem, elevando-o nos braços da razão instrumental e da razão econômica [...]” (Ibidem) – desencadeando mudanças globais, de consequências imprevisíveis.

É existencialmente da maior conveniência, que os humanos se enxerguem como pertencentes à natureza, reconhecendo seu valor intrínseco e ultrapassando a ciência moderna, que criou a falsa ideia “[...] de que os seres humanos são independentes de outras formas de vida [...]” (GRÜN, 1996, p. 46); e esse mito ainda está muito cristalizado no imaginário da sociedade, especialmente capitalista. Uma das preocupações da Educação Ambiental na formação ética – a qual implica superar a relação dicotômica entre sociedade e natureza – é tratar da história de degradação do meio ambiente como a própria história humana (Ibid., p. 112). Nesse contexto, é fundamental pensar o mundo sob a perspectiva da identidade terrena, entendendo que nós, humanos, pertencemos ao Mundo-Terra, o qual é único e deve ser conservado enquanto lugar de habitar e conviver, para as gerações presentes e as futuras. Morin (2002a, p. 78), nesse sentido, destaca uma das finalidades da educação:

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevida da humanidade. [...] A educação do futuro [e do presente deve] ensinar a ética da compreensão planetária.

Esse entendimento, ao mesmo tempo, demanda e fundamenta uma Educação Ambiental emancipatória que promova uma leitura da realidade “[...] apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global [...]” (Morin, 2006, p. 39). Nessa orientação educacional, o ser humano vivenciará a religação com a natureza, assumindo a sua responsabilidade com a vida por meio de atitudes e

no pensamento da Modernidade. Segundo Abbagnano (2007, p. 655), as teses do mecanicismo científico são reducionistas e não se restringiram à regra geral e aos princípios diretivos da Física, mas estendem-se a todas as ciências, inclusive à Biologia, Sociologia e Psicologia.

comportamentos sustentáveis, propulsores da ética cidadã participativa, nos lugares de vivência.

1.1.1.2 O ser humano: inacabado, consciente e educável

A compreensão do significado do inacabamento humano é fundamental para se entender o pensamento freireano como um todo, já que sua teoria e prática pedagógica orbitam em torno da concepção de ser humano. De acordo com Freire (2004a, p. 56), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o acabamento se tornou consciente”. A consciência humana se forma na medida em que apreende e conhece o mundo pela relação dialógica com outros humanos: a consciência de si e do mundo é, pois, o diferencial humano em relação aos outros seres, que se adaptam ao mundo, sem intervir e transformá-lo na mesma dimensão que os humanos. Desta forma, a humanidade transforma o suporte da vida em mundo da existência e o mundo transformado torna-se mundo cultural, histórico e social; por isso, só há consciência da relação com os outros no mundo e com o mundo pela ação e reflexão, constituindo-se simultaneamente por uma relação dialética (FREIRE, 2003a, p. 91-92; BRUTSCHER, 2005, p. 95).

Entretanto, na conscientização de si e do mundo, como processo contínuo, permanecerá o inacabamento e a inconclusão, na busca do **ser mais**, visto que “[...] a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não termina jamais” (FREIRE, 1980a, p. 27). O vir-a-ser é condição para o processo de humanização, que se contrapõe à desumanização. A humanização e a desumanização são, portanto, duas possibilidades de existir; de acordo com Freire (2003a, p. 29), a humanização é vocação ontológica na afirmação de si como pessoa, como **ser em si e para si**, negando a desumanização como destino dado, mas como um resultado da ordem injusta e opressora.

Sob esse aspecto do opressor-oprimido está a influência hegeliana no pensamento freireano da **Dialética do Senhor e do Escravo**²³. Ao tratar do processo de opressão da

²³ A narração hegeliana da subjugação de uma consciência à outra é conhecida, em termos clássicos, como a **Dialética do Senhor e do Escravo**. Trata da compreensão de como a pessoa alcança a verdade do reconhecimento como autoconsciência independente. Em resumo, a primeira consciência (identidade imediata, indeterminada, ser para si) lança-se na luta com outra consciência (negação da primeira, também imediata e indeterminada) e, na vitória, assume o posto de **Senhor**; a outra, que perdeu na luta, para preservar sua vida, aceita a condição de **Escravo** e vive como coisa dependente do Senhor. Deste modo, o Senhor passa a viver do que o Escravo produz pelo trabalho. Como o processo de reconhecimento é intersubjetivo – pois, a consciência não pode se reconhecer a si mesma –, uma necessita da outra para a determinação, a mediação – que sempre

consciência do outro e da alienação do trabalho, Hegel dá condições para uma reflexão acerca das relações de opressão concreta que ocorrem, inclusive no processo pedagógico, quando cerceia a educabilidade e não permite a humanização, ao alienar o educando na ignorância (FREIRE, 2003a, p. 59). A Educação Libertadora compreende intrinsecamente um método que não oprime, pois faz um caminho a partir do oprimido que se re-configura como sujeito e se descobre um ser histórico; portanto, é um processo que a partir da condição dos oprimidos, pela reflexão, podem construir os seus próprios caminhos de liberdade – já que a “[...] verdade do opressor reside na consciência do oprimido.” (FIORI, 2003, p. 10). Esse processo é um movimento de restauração da intersubjetividade, tarefa histórica dos oprimidos, libertando a si mesmo e aos opressores – a chamada dialética do reconhecimento intersubjetivo, implicando um aprendizado por parte dos oprimidos que a liberdade não é a inversão de pólos, que a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na troca de lugares, mas na negação da possibilidade de que eles passem a ser opressores (TORRES, 1997, p. 190-195; FREIRE, 2003a, p. 44).

Pierre Furter (1982, p. 69-72), que compartilhava das compreensões freireanas, também enfoca o inacabamento do homem; afirma que o ser humano nunca se tornaria homem ou mulher sem passar pela educação, pois ele nasce como um ser inacabado. A busca pela plenitude de ser mais humano acontece gradativamente, numa aprendizagem complexa, a partir da potencialidade humana. Esse movimento de completude ocorre no processo educativo, como caminho para a humanização: é o reconhecimento do inacabamento que torna homens e mulheres educáveis, ou seja, é a consciência da inconclusão que os coloca no movimento de saber mais de si e do mundo (FREIRE, 2003a, p. 29; 2004a, p. 63).

Não basta, porém, reconhecer-se inacabado e conhecer o mundo, é preciso projetar ações para transformá-lo²⁴ em um lugar de existência, no qual sejam superadas as relações de

requer duas consciências, num processo de objetivação, de alienação de si na outra para poder retornar a si e adquirir identidade, agora em um patamar diferente e mais qualificado que o inicial. É o processo dialético identidade/diferença, afirmação/negação, superar guardando (*aufhebung*). É a afirmação da categoria **relação** como mediação da subjetividade/alteridade que encontra na intersubjetividade o reconhecimento, não com a morte da outra – que seria o fim da possibilidade de reconhecimento –, mas a relação de dominação, portanto, de desigualdade e alienação do trabalho. Enfim, por apresentar-se como negatividade da consciência do Senhor, o Escravo percebe que é mais escravo da vida servil que escolheu, em detrimento da morte, do que do Senhor, vendo no **trabalho** e na **educação** a possibilidade de libertação, retornando a si mesma como consciência de si (HEGEL, 1992, p. 126-134; REALE; ANTISERI, 2003b, p. 115-118; CENCI, 2003, p. 125-133; KOJÈVE, 2002, p. 11-31).

²⁴ Paulo Freire admitiu que nos seus primeiros escritos equivocava-se ao tomar o conhecimento e a transformação da realidade como um único momento, pois não os considerava dialeticamente: “Era como si yo estuviera diciendo que descubrir la realidad significara transformarla.” (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 29). A partir das obras **Pedagogia do Oprimido** e **Ação Cultural para a Liberdade**, mudou sua posição, tratando da conscientização sempre dialetizando esses dois momentos: o conhecimento reflexivo e as ações transformadoras.

opressão, de dignidade roubada, de supressão da cidadania, de ausência de direitos fundamentais; e isso se faz a partir da práxis crítica, das ações coletivas que cooperam para a construção de um mundo mais justo e sustentável, superando definitivamente a ideia de que o ser humano está inserido num mundo dado, determinado e imutável. A vida humana é um quefazer permanente, tendo como substrato para a práxis transformadora o conhecimento do entorno imediato, conforme nos mostra Ortega y Gasset (1999, p. 13-14):

[...] la vida que nos es dada no nos es dada como hecha, sino que necesitamos hacérsola nosotros [...]. La vida es quehacer. Y lo más grave de estos quehaceres en que la vida consiste no es que sea preciso hacerlos, sino, en cierto modo, lo contrario; quiero decir, que nos encontramos siempre forzados a hacer algo pero no nos encontramos nunca estrictamente forzados a hacer algo determinado, que no nos es impuesto este o el otro quehacer [...]. Antes de hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va hacer. Pero esta decisión es imposible si el hombre no posee algunas convicciones sobre lo que son las cosas en su derredor, los otros hombres, él mismo. Sólo en vista de ellas puede preferir una acción a otra, puede, en suma, vivir.²⁵

Essa postura crítica pode começar na sala de aula, ser fomentada no cotidiano da escola desde as séries iniciais, de forma permanente e continuada, em vista de uma consciência cidadã socioambiental, para ações transformadoras focadas nas **soluções coletivas dos problemas coletivos**. Pois, o enfrentamento das estruturas de poder não se faz pelo somatório de indivíduos, mas pelo movimento coletivo conjunto, “[...] articulado, com identidade e intencionalidade [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 15). Cabe, então, à Educação Ambiental possibilitar aos educandos construir relações adequadas para com a realidade-ambiente, a partir do contexto das relações socioambientais, superando atitudes irresponsáveis que degradam a vida, em sentido amplo. Há, pois, necessidade do desenvolvimento de uma ética de responsabilidade por parte dos sujeitos-alunos frente à vida, à história e a si mesmo (ORDÓÑEZ, 1992, p. 51-56). A responsabilidade pela vida, no sentido de conservá-la, mantê-la e enriquecê-la, por meio do conhecimento científico e técnico, bem como dos diversos saberes tradicionais; urge contrapor-se à exploração ilimitada da natureza segundo interesses lucrativos, em vista da garantia da vida plena do Planeta. A responsabilidade frente

Na **Pedagogia da Esperança**, Freire (2005, p. 100) discute novamente esse ponto e reafirma: “[...] a pura percepção da inconclusão [...] não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”.

²⁵ [...] a vida que nos é dada não nos é dada feita [pronta, acabada], mas nós necessitamos fazê-la. A vida é um quefazer. E o mais grave destes quefazeres em que consiste a vida é que precisam ser feitos, em certo modo, ao contrário; quero dizer, que nos encontramos sempre forçados a fazer algo, mas não nos encontramos nunca estrictamente forçados a fazer algo [previamente] determinado, que não nos é imposto este ou outro que fazer [...]. Antes de fazer algo, cada homem tem que decidir, por sua conta e risco, o que vai fazer. Porém, essa decisão é impossível se ele não possui algumas convicções sobre o que são as coisas no seu entorno, os outros homens e ele mesmo. Só em vista delas pode preferir uma ação a outra, pode, em suma, viver. (Tradução nossa).

à história relaciona-se ao aproveitamento dos acertos e erros do passado, aos espaços possíveis do presente e à responsabilidade com as próximas gerações, considerando-se a multiplicidade de ritmos e níveis dos acontecimentos no mundo. E a responsabilidade diante de si mesmo, visto que o ser humano é produtor de bens para satisfazer suas necessidades, tendo na atividade produtiva o principal meio de relação com seu entorno – no entanto, as relações de produção podem gerar ajuda mútua e cooperação ou escravidão e exploração. Com efeito, o ser humano não é só responsável pelo uso do ambiente, mas também pela sua administração econômica, sob o foco de políticas de desenvolvimento sustentáveis, superando a visão economicista do capital e lucro, a qual explora a natureza e os próprios humanos para satisfazer o interesse de poucos. Nessa linha de pensamento, a Educação Ambiental é conclamada para desenvolver sujeitos emancipados, em vista da justiça socioambiental relativamente aos seus ambientes de vida.

Essa responsabilidade em diversas dimensões, também é enfocada por Hans Jonas (1995, p. 39-41), ao refletir sobre a impossibilidade do imperativo categórico kantiano servir de referencial para a civilização tecnológica atual, pois se põe como uma ética do presente individual e subjetivo. Ao fazer a crítica, Jonas suplanta o formalismo kantiano com uma nova formulação para um agir ético, em que a permanência da vida autêntica deve ser levada em conta, como responsabilidade consigo mesmo e com o ser da geração atual e das subsequentes, suplantando-se o mero tempo presente. Por isso, sob uma ética com base na responsabilidade é um dever a conservação e preservação do meio natural, como obrigação coletiva no reconhecimento dos outros – num outro lugar e num outro tempo. Pois, conforme Jonas (1995, p. 40), “[...] nosotros no tenemos derecho a elegir y ni siquiera a arriesgar el no ser de las generaciones futuras por causa del ser de la actual.”²⁶

Assim, as transformações que o ser humano imprime ao mundo, implicam também assumir a responsabilidade ética das ações, como seres que se percebem sujeitos coletivos e têm consciência de seu papel no mundo – lugar onde estão inseridos e situados, de onde emergem conscientes e, nessa inserção-emersão constituem-se **corpo consciente**, vivendo uma condição dialética entre seus condicionamentos e sua liberdade, superando as situações-limite e projetando os inéditos viáveis (FREIRE, 2003a, p. 90).

O inacabamento consciente como característica central do ser humano e que lhe permite a educabilidade, no pensamento freireano, vem da herança do humanismo existencialista que postulava, entre outros aspectos: i) a comunicação pelo diálogo como a

²⁶ [...] nós não temos o direito de escolher a não-existência e nem sequer ariscar a existência das gerações futuras por causa da atual. (Tradução nossa).

auto-realização do humano (Jaspers); ii) a reflexão crítica sobre a situação concreta, que convoca ao conhecimento e à liberdade do ser humano (Marcel); iii) a existência, enquanto precedendo a essência (Sartre); iv) e a existência que dá significado à essência (Heidegger). É a partir destes referenciais filosóficos que Freire construiu a sua concepção de ser humano e a centralidade da educação no processo de humanização.

A concepção relacional e dialógica de ser humano foi elaborada especialmente por Karl Jaspers, ao afirmar a auto-realização da existência humana na comunicação, na qual o sujeito toma consciência de si e vive consciente de suas limitações. Na relação dialógica com o outro, esse autor põe o sentido da sua filosofia: “[...] assim, o ser-em-si-mesmo e o ser-em-comunicação são inseparáveis [...]” (OLIVEIRA et al, 1993, p. 138). O ser humano não se faz fechado em si e a liberdade só existe se o outro também é livre – ele só se realiza se os demais também se realizam. Freire, baseando-se em Jaspers, afirma a necessidade de uma relação horizontal para o verdadeiro diálogo, o qual nasce numa matriz crítica, geradora de criticidade impulsionadora da ação, pois toda compreensão da realidade torna-se, mais cedo ou mais tarde, uma ação crítica e transformadora (FREIRE, 1986a, p. 106-107). Na **Pedagogia do Oprimido**, Freire (2003a, p. 75) serviu-se destas mesmas ideias, elaborando-as de forma a sustentar sua concepção de ser humano inacabado em busca do ser mais, ao focar que “[...] ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam”.

Outro aspecto importante da filosofia de Jaspers e que também está em Freire, é o entendimento de ser humano como idêntico ao lugar da realidade em que se encontra e o tempo em que está inserido – situado e datado; este aspecto relacional é importante para a Educação Ambiental, visto que o lugar de vivência é também a realidade ambiente concreta dos sujeitos, que ao se identificarem com ela, reconhecem a necessidade de sua preservação, conservação, restauração e construção de condições socioambientais e de existência dignas. Uma Educação Ambiental voltada a essa perspectiva, possibilita pensar o ambiente do entorno escolar nas suas relações histórica e dialeticamente construídas, em termos de ações co-responsáveis tendo-se em vista a sustentabilidade dos lugares de vivência.

Nesse sentido, Gabriel Marcel também contribui para posição freireana sobre a realidade do ser humano concreto como **corpo consciente**, existindo no mundo e com o mundo, em relação permanente com ele, na possibilidade de reflexão crítica sobre o lugar onde desenvolve seu trabalho e sua práxis, superando uma concepção de ser humano “[...] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente [...]” aos seres humanos (FREIRE, 2003a, p. 70). Ao mesmo tempo em que essa concretude é própria da existência humana, há que se cuidar com a dependência a

tudo o que o mantém vivo e o assegura uma vida material tolerável, para não deslocar o sentido da sua vida para as coisas – para o ter, visto que “[...] cuanto más el hombre *en general* consigue el *dominio* de la naturaleza, tanto más el hombre *en particular* es de hecho *esclavo* de esa misma conquista.”²⁷ (MARCEL, 1955, p. 48, grifos do original).

Essa reflexão sobre o ser humano na linha do existencialismo marceliano²⁸ é um questionamento sobre o mistério da pessoa humana e a constituição da sua liberdade, na relação consigo e com o outro, pois é a partir da experiência intersubjetiva que o ser humano começa revelar-se: a vivência autêntica é da relação com os outros, reconhecendo-se a si como pessoa nessa relação, pois, fechar-se no próprio ego e individualismo, resulta na insaciedade **do ter**, principal obstáculo de **ser mais** humano. A sintonia do pensamento freireano com essa concepção de ser humano aparece em algumas de suas obras, especialmente quando afirmou na **Pedagogia do Oprimido**: “[...] o **ser mais** que se busque no individualismo conduz ao **ter mais** egoísta, forma de **ser menos** [...]”, e que “[...] não pode o **ter de alguns** converter-se na obstaculização ao **ter dos demais**.” (FREIRE, 2003a, p. 75, grifos nossos); e depois, na **Pedagogia da Esperança**: “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser.” (Idem, 2005, p. 100).

No pensamento de Sartre, no qual a existência precede a essência, o ser humano aparece jogado num mundo sem sentido; no entanto é inapelavelmente responsável pela sua própria existência: precisa organizar os meios para suas experiências e modos de vida, no dilema de se descobrir livre, fazer escolhas e assumir consequências, pelas quais é o único responsável. Nessa linha de pensamento, o ser humano é o ser que, ao aparecer no mundo, faz com que o mundo exista, pois sua consciência é abertura, que na busca de objetivos para viver – suas escolhas – vai dando sentido ao mundo e tornando-se responsável por tudo aquilo que faz; o ser humano é o que projeta ser, é ele que se escolhe e pode mudar seu rumo quando quiser; está condenado a ser livre, ou nas palavras do próprio Sartre (1998, p. 543-544):

[...] tudo isso é dizer uma só e mesma coisa, a saber: que o homem é livre. [...] Estou condenado a existir para sempre para-além de minha essência, para-além dos móveis e motivos de meu ato: estou condenado a ser livre. Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar de ser livres.

²⁷ [...] quanto mais o homem em geral consegue o domínio da natureza, tanto mais o homem em particular é de fato escravo dessa mesma conquista. (Tradução nossa).

²⁸ Gabriel Marcel (1955, p. 17-24) inicia sua obra perguntando: O que é um homem livre? A partir dessa pergunta vai estabelecer uma reflexão teológico-filosófica acerca da liberdade humana em sua relação com a transcendência, mas também e principalmente, pela abertura ao outro – o que chamou de intersubjetividade.

O ser humano, segundo Sartre, como consciência do mundo – constituinte e constituído do mundo – absolutamente livre e impedido de deixar sua liberdade, foi absorvido por Freire em sua teoria pedagógica. Esses dois temas, consciência e liberdade, tornaram-se centrais no pensamento freireano; a primeira fundamentou a importância do desvelamento do mundo no princípio do processo de alfabetização e culminou na elaboração do conceito de conscientização, provavelmente o mais caro a Freire em toda a sua formulação pedagógica; a segunda, figura como objetivo final da Pedagogia do Oprimido e da Educação como um todo na concepção freireana, a saber: educar para a liberdade. Ou seja, ensinar pelo diálogo (que já implica a própria liberdade de pronunciamento do mundo), que a opressão não é destino nem vocação humana, mas distorção da humanização e um impedimento da liberdade de ambos – opressores e oprimidos –, em outras palavras, trata-se resgatar o ser no humano (FREIRE, 2003a, p. 78).

A concepção freireana de liberdade humana contribui para se pensar as relações do ser humano com a natureza. Assim, ser livre e responsável por decisões e ações é uma questão a ser tratada também na Educação Ambiental, quanto à vida cotidiana: social, cultural, econômica, política, tecnológica e ecológica, entre outras dimensões, na perspectiva de novas atitudes das pessoas de cuidado e relação sustentável com o mundo local e global.

Além da influência de Sartre no pensamento freireano quanto à reciprocidade de consciência e mundo, também aparece a questão da intencionalidade nessa relação, já na **Pedagogia do Oprimido**, conforme expressa o próprio Freire (2003a, p. 71):

Na verdade, não há *eu* que se constitui sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Desta forma, o mundo constituinte da consciência, se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual *se intenciona* [...] consciência e mundo se dão ao mesmo tempo (grifos do original).

Neste sentido Freire está de acordo com Sartre (1960, p. 27) quando este refletia sobre esse tema amparado em Husserl: “La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es por esencia relativo a ella”.²⁹ Com relação a essa colocação, Freire (1993a, p. 12) afirma: “[..] nem a consciência é fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo [...]”; portanto, para ele consciência e mundo não podem ser compreendidos em separado, mas em suas relações contraditórias. O mundo e

²⁹ A consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é por essência relativo a ela. (Tradução nossa).

a consciência desligados são apenas abstrações, pois a consciência do mundo é o mundo consciente. Um não preexiste em relação ao outro, como afirmou Fiori (1991, p. 67):

Na consciência do mundo, o mundo, através dela, vai aparecendo como um horizonte repleto de significados. Estes significados não são postos somente pelo mundo, ou dados pela consciência. O mundo se descobre ao mesmo tempo em que a consciência, ao expressá-lo, se expressa nele. Portanto, nem a consciência é reflexo do mundo, nem este é simples projeção daquela.

A intencionalidade da consciência foi concebida por Husserl, segundo sua concepção na Fenomenologia; a consciência é sempre intencionada, como consciência de alguma coisa. Daí a distinção entre sujeito e objeto ser imediata: o sujeito é quem tem a capacidade de atos de consciência e o objeto se manifesta nos atos, com primazia da subjetividade nessa relação. É possível conhecer o fenômeno manifestado à consciência, pois há um fluxo correlativo entre consciência e o objeto visado. “Isto significa que a consciência se constitui em correlação com o que visa, ou seja, ao se constituir, a consciência constitui um polo de oposição a si mesma, que é a objetividade.” (BRUTSCHER, 2005, p. 79).

Em Freire, a Fenomenologia husserliana aparece na concepção do ser humano como relacional e a consciência na relação intersubjetiva, mas mantendo a intencionalidade como característica peculiar da consciência; Freire constrói sua reflexão densamente intencional no compromisso com a conscientização política, que é crítica e dialógica sobre a realidade concreta, na leitura e releitura do mundo, em vista de sua transformação. O que é preciso entender, é que Freire estava centralmente ocupado com a transição³⁰ da consciência ingênua para a consciência crítica – processo de conscientização –, enquanto Husserl estava focado em construir uma ciência rigorosa para conhecer as coisas às quais a consciência está intencionada.

Paulo Freire (1979e, p. 14), numa das entrevistas que concedeu a Carlos Alberto Torres, colocava-se na perspectiva dialética e fenomenológica, mas estava preocupado em

³⁰ **Trânsito** é uma categoria importante no pensamento freireano, pois está presente desde o primeiro escrito de Freire, conectado à questão da sociedade, do ser humano e da consciência. No que diz respeito à sociedade, Freire acreditava que a transição do modelo rural-agrário do Brasil para o urbano-industrial, postulado pelo nacionalismo-desenvolvimentista, contribuiria para a transição da inexperiência democrática (herança da colonização) para uma emersão do povo na vida pública do país (provocada pela industrialização), com nítida e forte influência da concepção bergsoniana de sociedade fechada e sociedade aberta (FREIRE, 1959, p. 24; PAIVA, 2000). Quanto ao ser humano, transita de homem-objeto ao homem-sujeito, especialmente pela concepção de educação emancipatória, que se faz pelo diálogo mediatizado pelo mundo, intimamente ligado à conscientização. No que se refere ao trânsito da consciência, esse acontece da consciência intransitiva (ou semi-intransitiva) para a transitivo-ingênua pela força das transformações infra-estruturais; e depois, pelo processo educativo, voltado à criticização, passa para a transitivo-crítica (FREIRE, 1959, p. 133; 2005, p. 102).

demonstrar as suas diferenças e avanços de compreensão da consciência em relação a Husserl, já na construção do texto da **Pedagogia do Oprimido**:

[...] já no primeiro capítulo, discuto um tema que me parece fundamental: a constituição histórica da consciência dominada e sua relação dialética com a consciência dominadora na estrutura de dominação. Mas para que fique claro que não tenho uma posição idealista, quando falo de consciência, estou referindo-me ao homem como um corpo consciente. O núcleo central [...] pretende compreender o fenômeno da introjeção da consciência dominadora na consciência oprimida. O resultado é que a consciência oprimida constitui-se como uma consciência dual: é ela e é a outra nela hospedada.

Martin Heidegger, um dos discípulos de Husserl, afirma que a existência dá significado à essência: “A essência da presença está em sua existência.” (HEIDEGGER, 2008, p. 85). Ao tematizar a existência humana, este filósofo torna-se uma das referências do Humanismo. Define o ser humano pela sua temporalidade, como um Ser-aí (*Dasein*), buscando a consciência do seu lugar no mundo e o significado do mundo, assumindo a sua finitude; assim, o estar-no-mundo e o estar-no-tempo dos humanos configuram o existir como consciência da existência (OLIVEIRA et al, 1993, p. 140).

Conforme Unger (2009, p. 158), Heidegger “[...] questiona a base antropocêntrica e auto-referencial do humanismo moderno [...]”; reflete sobre os fundamentos filosóficos da tecnologia moderna, que “[...] estabelece uma relação nova do homem com o mundo. O mundo [...] aparece como um objeto [...] a ser enquadrado e controlado.” Esta relação, segundo Heidegger, corresponde ao “pensar que calcula”. Em um de seus textos, Heidegger (1980, p. 141) afirmou: “O mundo aparece agora como um objeto sobre o qual o pensar que calcula dirige seus ataques, e a estes nada mais deve resistir. A natureza torna-se um único reservatório gigante, uma fonte de energia para a técnica e a indústria modernas.”

Heidegger não recusa o mundo tecnológico, mas faz uma crítica da relação unidimensional com o tecnológico, enquanto uma relação de servidão, alertando sobre a necessidade do cuidado em lidar com o poder do mundo tecnológico. Para ele, segundo Unger (2009, p. 158):

[...] todo morar autêntico está ligado a um preservar. Preservar não é apenas não causar danos a uma coisa. O preservar genuíno tem uma dimensão positiva, ativa, e acontece quando deixamos algo na paz de sua própria natureza, de sua força originária. Assim também, salvar não tem unicamente o sentido de resgatar uma coisa do perigo: salvar é restituir, ou dar condições para que ela se revele naquilo que lhe é mais próprio. Salvar realmente significa deixar-ser.

Paulo Freire identifica-se com a filosofia de Heidegger especialmente no que se refere ao modo do Ser-aí (*Dasein*): estar no mundo, como ser-no-mundo e com os outros, um ser de

relações, pois o mundo é algo que se partilha com os outros (HEIDEGGER, 1981, p. 35). Em Freire, o Ser-aí se transforma em sujeito e o mundo-partilha é o mediatizador do processo pedagógico e lugar da incidência das ações transformadoras dos seres humanos, resultando na humanização (FREIRE, 2003a, p. 75). A temporalidade postulada por Heidegger como definidora do Ser-aí aparece em Freire com o **agora**, como o momento do ser humano sendo constituído em sua situação concreta; e isto juntamente com seu **aqui**, o lugar da presença do existir do ser humano (FREIRE, 2003a, p. 74; HEIDEGGER, 2008, p. 173).

Para Heidegger, o ser humano nunca é “[...] uma simples-presença no mundo, já que ele é precisamente aquele ente para o qual as coisas estão presentes.” (REALE; ANTISERI, 2003b, p. 583). Neste sentido, há uma responsabilidade da presença dos seres humanos no mundo em relação à existência dos outros seres do Planeta, convergindo para uma ética ambiental que permita um conviver respeitoso, solidário, enfim, responsável para com a Terra e seus habitantes – tarefa a ser construída pelos processos educativos, na linha da cidadania planetária.

É, portanto, preciso refletir sobre a educabilidade do ser humano enquanto processo importante na humanização, não como um projeto romântico a ser alcançado de forma ingênua, mas na perspectiva da transformação do mundo, visto que para Freire (2004a, p. 63) o ser humano é inacabado e consciente dessa condição:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

A capacidade de aprender e de se educar coloca o ser humano diante da realidade não simplesmente para conhecê-la, adaptar-se a ela, mas acima de tudo, para transformá-la e humanizar o mundo. Por essa razão, é fundamental um processo educativo reflexivo e problematizador entre educador e educando, frente aos desafios que a realidade apresenta, na linha de “[...] una praxis desmitificadora que al desenmascarar la realidad de la consciencia, ayuda al desarrollo de la consciencia de la realidad.”³¹ (FREIRE, 1974b, p. 47). Tais pressupostos são importantes para uma Educação Ambiental transformadora e comprometida com a conscientização socioambiental do educando, na qualidade de sujeito-cidadão na sociedade. A ampliação da consciência dos problemas locais e globais pelos sujeitos – educador e educando – dá-se por uma trajetória contínua, a partir da ação-reflexão-ação

³¹ [...] uma práxis desmitificadora que ao desmascarar a realidade da consciência, ajuda no desenvolvimento da consciência da realidade. (Tradução nossa).

(práxis dialógica) sobre o mundo em que estão inseridos, como processo transitório da consciência ingênua para a consciência crítica, a qual desvela as inter-relações dos fatos e fenômenos da realidade, a mutabilidade da realidade inacabada e, nesse contexto, as possibilidades de transformação da mesma (FREIRE, 1986a, p. 105-106).

Para a Educação Ambiental emancipadora, a conscientização é base para a construção de sociedades sustentáveis, demandando não somente o conhecimento da realidade ambiente, mas uma reflexão filosófico-política fundamentada em valores de cidadania. Nessa dinâmica reflexiva, os seres humanos podem-se perceber como sujeitos educáveis, capazes de aprender na relação com-o-mundo e com-os-outros, a partir da consciência do inacabamento. Com efeito, inacabamento, consciência e educabilidade estão intrinsecamente ligadas na prática do diálogo – princípio da pedagogia libertadora. É pelo diálogo, pois, que se realiza a dimensão crítica e transformadora da educação que fundamenta o caráter político e emancipatório da Educação Ambiental voltada à cidadania, enquanto compromisso com a transformação social (TOZONI-REIS, 2006, p. 106-108; LIMA, 2011, p. 139). Por isso, a conscientização na pedagogia libertadora implica um compromisso com a transformação socioambiental, indo além da pura construção de uma consciência crítica diante da realidade, mas que impulse uma ação de mudança concreta – uma práxis transformadora.

1.1.1.3 Ser humano relacional: histórico, político e cultural.

O ser humano é constitutivamente relacional e as relações humanas pressupõem consciência de estar no mundo, com o mundo e com os outros: por isso, é um ser de comunicação e não apenas de contatos, implicando “[...] abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1986a, p. 39). Essas relações acontecem num lugar concreto de vivência, sendo cada pessoa resultado das interferências do local e o local referenciando a identificação das pessoas que se relacionam nele e com sujeitos de outros ambientes de vivência. Sob esse aspecto, Freire escreve em seu poema **Recife Sempre**: “[...] Não me entendem se não te entendem, o que penso, o que digo, o que escrevo, o que faço, tudo está marcado por ti [...].” (ARAÚJO FREIRE, 2008b, p. 358).

Nesse sentido vale chamar Torres (1981, p. 29), ao parafrasear Freire quanto ao ser humano relacional: “[...] o homem é um ser de relações [...] um ‘ser-no-mundo’ (existência), mas também um ‘ser-com-os-outros’ (abertura)”. O diálogo é o modo pelo qual o ser humano se inter-relaciona, pois na comunicação ele valida intersubjetivamente seu conhecimento e se reconhece como pessoa. O diálogo como exigência existencial é um imperativo e

característica constitutiva do ser humano, pela capacidade de intervir, transformar, sonhar, decidir e romper obstáculos de forma consciente (FREIRE, 2004a, p. 26). Simões Jorge (1979, p. 52), a partir de Freire, também enfoca o ser humano não como um simples respondente de estímulos – como se faz em contatos ocasionais –, mas responde a desafios de forma consciente, em vista da transformação da realidade.

Ao responder a esses desafios, pela práxis transformadora, o ser humano se defronta com a realidade, fazendo história que se torna a História da Humanidade; ou seja, ao mesmo tempo em que o ser humano faz a sua história ele também vai sendo feito por ela. Para Fiori (1991, p. 84): “O homem não é um ente natural que faz história, ele é história, faz-se na história e como história – é um ente histórico.” Como escreveu Freire (1980a, p. 38-39):

Não só por suas relações e por suas respostas que o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando. A história – a história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos – não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais e mais homem, respondendo e relacionando-se.

A História apresenta-se como tempo das possibilidades, não é algo pré-determinado; o futuro se põe como um problema, não como algo imutável. A História é o tempo dos acontecimentos humanos, das ações transformadoras da natureza, na relação com os outros na vida em sociedade; portanto, a História não se concretiza sem a relação dialética do ser humano com o mundo (FREIRE, 1982, p. 76; 2004a, p. 26). Essa compreensão da História, em Freire, reflete influência do Marxismo, que se assenta na concepção de desenvolvimento do processo de produção da vida humana pelo trabalho, como práxis cotidiana para a criação da vida. Nesse sentido evidencia-se a relação de Freire com Marx e Engels (2009, p. 58), segundo a tese desses pensadores, que não “[...] explica a práxis a partir da ideia, explica as formações das ideias a partir da práxis material [...]”. Portanto, é na prática das relações sociais que se fundamenta a transformação da vida em sociedade, como processo histórico de mudança que acontece pela ação política humana.

Ao fazer um resumo do pensamento marxista, Cafiero (1983, p. 141) afirma que a transformação é a lei da natureza, que é o todo; esta é também a lei que rege a humanidade, que é a parte. Essa compreensão de mundo relaciona-se à ação transformadora (práxis política) do ser humano em vista da construção de uma nova sociedade. Neste sentido, segundo Marx e Engels (2008, p. 08), é necessária uma práxis dialética pela superação das relações desiguais entre os seres humanos: “A história de todas as sociedades até agora tem

sido a história das lutas de classe.” Essa dinâmica da História implica, em suma, uma tomada de consciência crítica das relações entre opressores e oprimidos, categoria central da teoria pedagógica freireana³². Cabe, então, aos oprimidos problematizar a sua situação em vista da construção de sua liberdade, através do desvelamento da realidade desumanizadora, sua situação-limite mais imediata, sua circunstância histórica, para projetar o inédito viável desejado: a libertação de si mesmo e dos demais na História.

A práxis humana, transformadora e fazedora da História, é uma questão básica a ser considerada na Educação Ambiental, dado o papel que o ser humano tem como protagonista na construção democrática de sociedades sustentáveis e de lugares de vivência, que garantam qualidade de vida para todos os seres (LOUREIRO, 2006, p. 40). Se o ser humano se faz na história, então ele precisa problematizar a realidade, pois sua vida é resultado de um processo histórico-dialético, enquanto defrontamento de práticas humanizadoras e desumanizadoras. Por isso, a importância da educação partir de situações problemáticas conectadas aos problemas cotidianos dos educandos, possibilitando-lhes criarem sua própria história e cultura (SIMÕES JORGE, 1981a, p. 40). Tal encaminhamento é fundamental no processo da Educação Ambiental, no sentido dos sujeitos-alunos compreenderem sua realidade socioambiental mais imediata, seu entorno cotidiano por relação a um contexto mais global; isso possibilita que pensem os problemas locais como sujeitos situados no mundo, criando alternativas de soluções requeridas pelas especificidades do lugar de vivência. Esse é um processo contínuo e necessário de inserção e emersão dialógica na realidade de vida, sob o foco da emancipação sócio-subjetiva.

O ser humano, ao intervir no mundo, conscientemente, faz história mediante uma práxis de humanização. Como afirma Kosik (2002, p. 222), a práxis significa a forma como o ser humano compreende e cria o mundo:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). [...] A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente [...] unidade do homem e do mundo [...]. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. (Grifos do original).

³² Marx e Engels (2008, p. 08) são os primeiros a tomar **opressores** e **oprimidos** como categorias na análise da exploração dos seres humanos por eles mesmos. No **Manifesto do Partido Comunista**, afirmaram: “Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos [...]”.

Por conseguinte, a práxis é uma ação política tanto no mundo social quanto ambiental. O entendimento do ser humano como político remonta às primeiras elaborações da Antropologia Filosófica, desde Platão e Aristóteles, que afirmaram o *zoon politikon* (animal político), conceito praticamente esquecido na Idade Média, mas que renasceu na reflexão dos jusnaturalistas da teoria do Estado Moderno (Hobbes, Locke, Rousseau) e que foi assumido pelo marxismo, redimensionando a práxis política na dialética das lutas de classe. Segundo Freire (2004b, p. 28), a politicidade é uma marca do humano: “Mulheres e homens continuamos a ser o que Aristóteles disse que éramos: animais políticos. Continuamos a ser, sim, aquilo que nos tornamos: animais políticos.”

Marx e Engels (2008, p. 32), nessa perspectiva da práxis política, previram que a luta de classes levaria a uma ditadura do proletariado e, esta, para uma transição à abolição das classes – uma sociedade sem classes. Antes disso, porém, a organização dos trabalhadores em classes sociais encontrava fundamento na luta política contra a classe dominante burguesa para a supressão da propriedade privada. A luta da classe oprimida tem caráter político, especialmente porque a classe dominante transforma o Estado num órgão a seu serviço. Essas reflexões de Marx e Engels foram absorvidas e redimensionadas no pensamento de Freire, no que tange à possibilidade histórica de superação das relações de opressão, ainda que se dando de forma dolorosa, como um parto. Nas palavras de Freire (2003a, p. 35): “O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.”

A natureza humana é a vida em sociedade, já que “[...] por natureza o homem é sociável, ele só desenvolve sua verdadeira natureza na sociedade.” (MARX; ENGELS *apud* BARBOSA, 2002, p. 182). Por isso, a construção de sociedades sustentáveis, via uma Educação Ambiental que traz em suas reflexões processos políticos, democráticos e de cidadania, contribui para a humanização dos seres humanos e a realização da natureza própria dos homens e mulheres como seres sociais e históricos. Portanto, a compreensão do ser humano como sujeito histórico-político no processo educativo vai ao encontro de uma teoria da transformação da sociedade (FREIRE, 2003a, p. 121).

Toda ação humana muda o mundo e muda o ser humano: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato, não apenas para me adaptar, mas para mudar.” (FREIRE, 2004a, p. 79). Estes pressupostos são básicos para uma Educação Ambiental, em sua finalidade de corroborar a cidadania socioambiental, na linha de intervenções políticas. Cidadania entendida, aqui, como o conjunto de ações conscientes do sujeito pela efetiva melhoria das condições de vida no

contexto em que cada um está inserido; tendo-se presente que a realidade não é algo predeterminado, mas uma construção histórica como práxis criadora.

A formação cidadã compromete-se com a intervenção política dos sujeitos nos lugares de vivência, pela sua inserção ativa nos espaços públicos de debate, no seu envolvimento com os movimentos e lutas populares pela qualidade de vida, pela conquista e resgate de direitos fundamentais (NOGUEIRA, 2009, p. 85). As atitudes e ações de sujeitos, atuantes sob uma conscientização local e global, evidenciam-nos cidadãos comprometidos com o bem comum e, a partir de sua participação política, transformam a realidade e a si mesmos. Nesse sentido, a Educação Ambiental é uma práxis sócio-política, em prol da formação da consciência cidadã crítica (LOUREIRO, 2005b, p. 328-329), tendo sustentação na pedagogia freireana; com efeito, para Freire a educação é um ato político-pedagógico emancipatório, intrínseca à práxis dialógica dos educadores e educandos.

Nessa perspectiva, os processos de formação permanente precisam buscar uma nova práxis pedagógica, pois mais que um ensinamento ela é um aprendizado pela prática; por isso, a importância dos momentos de troca de experiências e vivências cotidianas, nas quais os educadores, em potencial e exercício são, simultaneamente, formandos e formadores. Nesse processo formativo os educadores constroem valores éticos e redimensionam a práxis, como capacidade de refletirem sobre a ação e terem posições crítico-reflexivas. Freire (1980a, p. 26) ao focar a práxis, afirma que é “[...] a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” Ou seja, a práxis é algo intrínseca aos seres humanos – “[...] seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (FREIRE, 2003a, p. 121). Tal encaminhamento formativo dos educadores ambientais implica uma visão de totalidade da realidade socioambiental concreta, em que estão inseridos, eles e seus educandos.

Essa concepção de formação de educadores desvela homens e mulheres como seres em construção, que se fazem no caminho de serem mais humanos – daí, mais que viver, existem socialmente, fazendo história e criando cultura (FREIRE, 2005, p. 97). Portanto, concomitante à práxis histórico-política de mudar o mundo, o ser humano também faz cultura. Segundo Freire (1986a, p. 109), cultura é o resultado do trabalho humano, ou seja, é criação e recriação, não é doação ou justaposição.

Assim, todo ser humano faz cultura a partir da transformação da natureza pelo trabalho e, pela intervenção criadora, torna-se sujeito. A cultura, pois, é a própria vivência dos humanos em suas relações e seu modo de vida, gerando acervo e herança da experiência cotidiana, nas suas criações e recriações. Conforme Benincá (2002, p. 53), o cotidiano é a fonte de onde emergem o sentido das coisas, onde se produz o conhecimento do senso

comum, sendo produtor da cultura: “[...] o cotidiano, então, se recria enquanto reproduz o sentido do mundo nos sujeitos da ação, mas estes, por sua vez, reconstróem o cotidiano e reproduzem a cultura nele existente.”

Paulo Freire, nesse sentido, recoloca o ser humano oprimido no palco da história, como sujeito fazedor de cultura popular e não apenas como receptor da cultura erudita. Essa concepção de cultura não aceita a dicotomia entre **super-cultura** e **sub-cultura**; admite, portanto, que há uma cultura clássica pela acumulação de realizações eruditas da humanidade, mas também uma cultura popular – resultado da práxis cotidiana. Assim, a cultura é a ação-reflexão humana sobre o cotidiano, no contexto em que se vive, agregando ao mundo algo que não estava nele ou que estava de forma diferente. E, nesse rumo, Freire (1986a, p. 109) propõe seu conceito de cultura:

O acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso, crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’.

Para Paulo Freire cultura é um movimento de concretização da liberdade humana: fazer cultura é um ato de libertação³³. Esse processo, eminentemente crítico e ético-político, implica o desvelamento do mundo e a projeção de sua mudança, em outras palavras, o reconhecimento das situações-limite e o planejamento de inéditos viáveis. Nesse contexto, Freire interpenetra cultura e educação, enquanto dimensões correlatas³⁴, já que concebe a ação cultural como processo educativo, no sentido de ajudar o sujeito-aluno apropriar-se de seu mundo, isto é, conhecê-lo e transformá-lo e, com isso, conscientizar-se de que é fazedor de história e cultura. Nesse sentido, Lima (1984, p. 105) ao tratar da questão cultural em Freire, enfoca: “Ação cultural é equiparada a educação, não podendo ser adequadamente compreendida sem um conhecimento prévio tanto do conceito de cultura do silêncio como de conceito antropológico de cultura.”

Em síntese, ao tratar da cultura como ato de liberdade e de criação, Freire trata conjuntamente a questão da consciência humana na relação com a estrutura social. Por isso,

³³ Freire manifesta identificação com Antonio Gramsci e Amílcar Cabral ao tratar da cultura como ato libertador, num de seus livros de memórias: “No fundo, estávamos, sem o saber, nas pistas de Gramsci e de Amílcar Cabral, no que diz respeito à sua compreensão dialética de cultura, do seu papel na luta de libertação dos oprimidos.” (FREIRE, 1994b, p. 150).

³⁴ A correlação entre **educação** e **cultura** no pensamento de Paulo Freire está em suas obras **Educação como prática da liberdade** e **Ação cultural para a liberdade**. Ambas tratam, em síntese, da construção dialogada de uma nova cultura pedagógica, do processo de conscientização pela educação e do reconhecimento do ser humano como ator político, sujeito histórico e fazedor de cultura.

ao se referir à cultura do silêncio, identifica a consciência semi-intransitiva nas sociedades fechadas e antidemocráticas; e tematiza a sociedade aberta e democrática na construção do conceito antropológico de cultura em busca da consciência transitivo-crítica, tornando possível a práxis da ação cultural libertadora: uma educação voltada para a conscientização das classes populares frente à História (FREIRE, 1986a, p. 39-64; LIMA, 1984, p. 106).

Segundo Williams (2000, p. 10-13) a história do uso do termo **cultura** foi sendo modificado desde a designação de processos de cultivo, criação e reprodução vegetal-animal, até alcançar o significado de configuração do espírito, que dá forma e peculiaridades ao modo de vida de um povo. Nessa trajetória surgiram duas formulações principais: **i) a idealista**, com a ênfase no “espírito formador” de um modo de vida, evidente pelas atividades especificamente culturais que a caracterizam, tais como: linguagem, estilo das artes e trabalho intelectual; **ii) a materialista**, com a ênfase numa ordem social objetiva, como produto direto ou indireto da ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais “primárias” de produção da vida pelo trabalho. A importância de cada uma dessas ênfases está no sentido de possibilitarem estudos das relações entre atividades culturais e demais formas de vida social. Assim, pode-se tomar “[...] a cultura como um sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.”

As mudanças de sentido da palavra cultura, perceptíveis na história da humanidade, se intensificaram nos séculos XVIII e XIX, conforme demonstra a síntese a seguir elaborada por Williams (1969, p. 18):

Anteriormente significara, primordialmente, “tendência de crescimento natural” e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezanove, no sentido de cultura como tal, bastante por si. Veio a significar, de começo, “um estado geral ou disposição do espírito”, em relação estreita com a ideia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a “estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade”. Mais tarde, correspondeu a “corpo geral das artes”. Mais tarde ainda, ao final do século, veio a indicar “todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual”.

Essa reflexão está presente no pensamento freireano, ou seja, a cultura é criação humana e acontece nas relações intersubjetivas; ele denuncia, a mais, que a cultura pode ser um fator de reprodução social com caráter acrítico, servindo como instrumento de dominação e manutenção da opressão. Freire (2007, p. 31), porém, enfoca que a cultura é criação e não simples repetição e, por isso, o ser humano não apenas deve adaptar-se ao mundo, mas transformá-lo e a Educação não se reduz a um processo de adaptação à sociedade, mas constitui uma dimensão transformadora da realidade, cooperando para o ser humano ser mais

humano. Assim, a cultura passa a ser uma criação dos modos de vida – dos mais simples aos mais complexos – todos expressando intervenções adaptativas da humanidade ao mundo e, ao mesmo tempo, transformadoras do mundo.

Pode-se perceber a influência que Paulo Freire teve de Fiori (1991, p. 89) na compreensão conexa dos conceitos cultura e história:

A cultura é algo mais amplo e mais profundo; tem a profundidade e a amplitude do humano. É processo social de permanente recriação do mundo, da existência, do homem. É a história toda. Insistimos: para o homem, construir seu mundo e construir-se é o mesmo. O homem se forma, se educa, nas formas do mundo que ele elabora em comum – somente a colaboração pode produzir e produzi-lo. [...] A concreta implicação dos dois é simplesmente o homem todo: história e cultura.

A Educação Ambiental, nessa perspectiva, pode contribuir para a construção da cultura nas relações entre sociedade e ambiente. A importância de temas e problemas socioambientais, na educação escolar, vem sendo colocada nos dias de hoje como urgente, dada a degradação do Planeta Terra pelos seres humanos, em decorrência de modos de vida insustentáveis quanto à produção e ao consumo. Portanto, a crise ambiental é uma crise civilizatória, que extrapola os aspectos meramente biológicos e ecológicos do sistema-vida, gerando problemas locais e globais que desqualificam a vida como um todo, sendo que os mais atingidos por esses dilemas são as pessoas em situação de maior vulnerabilidade social. A insustentabilidade nas relações sociedade-natureza vem sendo agravada por uma racionalidade “[...] em que os valores econômicos e produtivos são priorizados, colocando-se em um plano inferior e secundário os valores humanísticos e éticos” (SIQUEIRA, 2007, p. 131).

Sob esse foco, Leff (2001, p. 236) afirma que a crise ambiental é, sobretudo, uma crise da racionalidade econômica, que demarca seus limites ao tentar homogeneizar o mundo e unificar o conhecimento: “[...] este ponto de inflexão da história levou à reflexão sobre os fundamentos do saber e o sentido da vida que orientem um desenvolvimento sustentável”. Tal crise indica um novo tempo histórico, no sentido que cabe à civilização contemporânea questionar a racionalidade moderna economicista, relacionada ao conhecimento enquanto dominação da natureza, para sua mercantilização – no modo de vida capitalista e neoliberal – que transforma tudo em produto de compra e venda descartável, coisificando o ser humano e gerando necessidades supérfluas de consumo insustentável. Por isso, a urgência de superação dessa racionalidade, que se caracteriza perversa na medida em que não vê a natureza pelo seu valor intrínseco, mas apenas como recurso para servir os seres humanos.

É preciso, com efeito, superar a perspectiva economicista pela socioambiental, ou seja, propor outro estilo de desenvolvimento que, com base em Leff (2006, p. 256-261; 2002, p. 129-136), tem quatro dimensões articuladas, visando a uma nova ordem econômica, social, política e cultural no mundo, em prol da qualidade de vida:

- **A dimensão substantiva:** dada pelo sistema de valores que normatiza as ações e orienta os processos sociais de produção e consumo, fundado “[...] nos princípios de um desenvolvimento ecologicamente sustentável, socialmente equitativo, culturalmente diverso e politicamente democrático [...]”;
- **A dimensão teórica:** a partir de novos conceitos relacionados ao pensamento complexo e articulados aos princípios da dimensão substantiva e aos processos materiais que sustentam uma produtividade ecotecnológica, baseada nas significações socioculturais, econômicas e políticas de cada região, como alternativa à racionalidade tecno-econômica dominante, em vista de “[...] um potencial ambiental de desenvolvimento”;
- **A dimensão técnica ou instrumental:** que diz respeito às relações operacionais e funcionais entre objetivos sociais e bases materiais de sustentabilidade (tecnologias limpas, ecotécnicas, instrumentos legais e processos de legitimação e dispositivos de poder, em termos de políticas e direitos ambientais), por meio de ações coerentes com as dimensões substantiva e teórica, gerando um sistema eficaz de gestão ambiental, a fim de serem revertidos os efeitos da racionalidade capitalista;
- **A dimensão cultural:** compreendida como um sistema de significações que produzem identidades diferenciadas de formações socioculturais de povos e comunidades, que dão coerência às práticas simbólicas, sociais, produtivas e orientação às ações locais; sob este foco está a “[...] desconstrução da cultura dominante e hegemônica para incorporar os valores [...] de outras culturas e uma política de interculturalidade [...]”, com respeito à diversidade natural e étnica, propiciando a “[...] participação direta das comunidades na apropriação de seu patrimônio natural e cultural e no aproveitamento de seus recursos.”

Sob essa concepção inovadora, a Educação Ambiental pode contribuir para a mudança da conduta das pessoas, individual e socialmente, por um mundo justo, igualitário e prudente, no que se refere ao uso dos bens naturais e socioculturais. Leff (2002, p. 130) enfoca

normatizações para superar os problemas de degradação ambiental desencadeados pela racionalidade economicista, afirmando:

A questão ambiental emerge como uma problemática social de desenvolvimento, propondo a necessidade de normatizar um conjunto de processos de produção e consumo que [no presente], sujeitos à racionalidade econômica e à lógica do mercado, degradam o ambiente e a qualidade de vida.

Nesse sentido, Leff (2002, p. 130-131) enfoca um conjunto de critérios, valores e princípios que orientam o processo de sustentabilidade socioambiental de um lugar e/ou região, na linha de uma cultura ecológica e democrática: a) o direito humano a um ambiente sadio e produtivo, bem como à gestão dos recursos ambientais orientada a aspirações sociais, com base nos diferentes “[...] valores culturais, contextos ecológicos e condições econômicas”; b) a valorização da diversidade biológica, das culturas heterogêneas, da pluralidade política e do patrimônio natural e cultural dos povos; c) a conservação dos bens naturais e dos equilíbrios ecológicos do Planeta, satisfazendo as necessidades das atuais e futuras gerações; d) desenvolvimento de estilos sustentáveis de vida, fundados nas condições ecológicas e culturais de cada região e lugar; e) qualificação da vida das pessoas, a partir da satisfação das necessidades básicas, seguida da melhoria da qualidade e potencialidade ambiental, por meio da democratização do poder da distribuição social dos bens naturais; f) distribuição da riqueza e do poder pela descentralização da economia e da gestão participativa, fortalecendo a autogestão das comunidades e a produção de tecnologias ecologicamente adequadas e culturalmente apropriadas, visando a uma produção sustentável para o consumo; e h) apreender a realidade de um ponto de vista global, complexo e interdependente, em vista da articulação dos diferentes processos multicausais das mudanças socioambientais para um manejo integrado dos recursos.

Caride e Meira (2001, p. 37) enfocam os problemas socioambientais “[...] como um conglomerado de processos inter-relacionados, cujo comportamento sinérgico, hipercomplexo e mutante [...] situam a espécie humana perante uma mudança global de consequências imprevisíveis.” Estes problemas, portanto, dão-se numa tessitura relacional interdependente, das partes com o todo, do todo com as partes e das partes entre si; nesse sentido, a crise socioambiental contemporânea é também uma crise de inteligibilidade, ou seja: “Crise, [...] que torna cada vez mais visível a crescente distância que existe entre o que seria essencial compreender e as ferramentas intelectuais e conceituais necessárias para tal compreensão.” (Ibid., p. 38). Assim, dada a complexidade da realidade-mundo hodierna, há urgência de superação da visão clássica reducionista e dualista de mundo – fundada na disjunção da lógica

cartesiana³⁵ – por uma concepção da **unidualidade** da realidade (MORIN, 2002b, p. 30-31; 2008, p. 109).

É necessário, porquanto, ter-se um entendimento de mundo sob o foco da dialética da complexidade, para novas relações entre os seres humanos e destes com o meio natural. É preciso problematizar a crise socioambiental através do diálogo, da troca de saberes, na linha da visão de mundo relacional e interdependente, pela reconstrução de um novo modo de viver em sociedade, que enfrente e supere a insustentabilidade do modelo atual; e nesse sentido, vale o pensamento de Freire (2000, p. 133): “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário.” A superação do paradigma de simplificação – disjunção e redução da ciência moderna – pelo paradigma da complexidade, não é algo fácil, como escreve Morin (2008, p. 112): “[...] eu não posso tirar, nem pretendo tirar do meu bolso um paradigma da complexidade. Um paradigma [...] é no fundo, o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico e civilizacional.” Com efeito, essa nova visão de mundo é e será resultado de constantes reflexões e descobertas, renovadas em todos os conhecimentos; pois, ainda conforme Morin (2002b, p. 30), “[...] o novo brota sem parar.” Daí decorre a necessidade, em qualquer educação, de se questionar nossas possibilidades de conhecer: “[...] interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento.” (Ibid., p. 36). Nessa linha de reflexão, Freire (2003a, p. 29), afirmou que os seres humanos são desafiados pelo seu contexto cotidiano: “[...] se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais.”

1.1.1.4 Ser humano: sujeito ético, livre e responsável.

A Ética é intrínseca aos humanos, dotados de liberdade: quanto mais consciente deste atributo existencial, maior o compromisso ético pessoal. A liberdade permite aos seres humanos agir eticamente, escolhendo e decidindo ao intervir no mundo e mudá-lo, mas inclusive, transgredindo normas – porém, jamais se poderia “[...] aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade [...] contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços.” (FREIRE, 2004a, p. 101). A liberdade é o constitutivo existencial pela qual o ser humano atua no mundo escolhendo, decidindo, intervindo e rompendo, enfim, fazendo-se um sujeito ético.

³⁵ Para Morin (2002b, p. 31; 2006, p. 25), as disjunções ou dissociações feitas pelo pensamento cartesiano tem sua referência especialmente nas seguintes díades: sujeito/objeto, alma/corpo, (espírito)mente/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência.

A ética, intrínseca à convivência dos humanos no mundo, é focada por Freire (2004, p. 23) como universal, contraposta à pseudo-ética do mercado, que visa ao lucro em detrimento da vida, minimizando a pessoa humana a favor do capital. Com efeito, a ética universal centra-se na realização da liberdade – diretiva fundamental da pedagogia freireana (FREIRE, 2004a, p. 26; SIMÕES JORGE, 1979, p. 11). Nesse contexto, a ética relaciona-se às ações humanas no mundo, com o mundo e com os outros e, portanto, com o mundo-natureza e o mundo-cultura: diz respeito não apenas às relações na vida social, da convivência, mas à prática educativa libertadora em vista do ser mais como condição existencial do ser humano, fazedor de história e criador de cultura. De acordo com Freire (2004a, p. 61), “[...] a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”.

No pensamento freireano, conseqüentemente, a ética está conectada com todas as dimensões humanas – portanto, é a presença consciente no mundo que impossibilita ao ser humano fugir de sua responsabilidade ética (FREIRE, 2004a, p. 26). Ao mesmo tempo em que a liberdade do ser humano gera responsabilidade por suas ações, também o compromete com a transformação da sociedade; por isso, a Ética é unitária com a Política. Sem a Ética não é possível um projeto educativo libertador e gerador de humanização, pois ela referencia o esforço humano pela convivência respeitosa e a transformação da sociedade capitalista perversa em outra, mais justa e solidária. O processo de eticização do mundo é uma necessidade humana na produção de sua existência, sendo que a humanidade que se quer construir não pode prescindir da responsabilidade solidária para a constituição de um novo padrão civilizatório (FREIRE, 2000, p. 112).

Duas teorias éticas consolidaram-se, historicamente: a **ética dos princípios** e a **ética dos resultados**. A primeira relaciona-se ao julgamento de uma ação – o quanto ela é boa ou má, com base num princípio ou norma. E a segunda, fundamenta-se no julgamento da ação de acordo com os resultados planejados ou seus desdobramentos. Essa distinção, trazida por Bobbio (2000, p. 196-197), apresenta a seguinte problemática:

Quem age segundo princípios não se preocupa com o resultado das próprias ações: “faz o que deve ser feito e aconteça o que tiver que acontecer”. Quem se preocupa exclusivamente com o resultado não se guia tanto pelo sutil respeito à conformidade dos princípios: “faz o que deve ser feito para que aconteça aquilo que quer que aconteça”. [...] A primeira [...] levada às últimas conseqüências, é própria do fanático [...]. A segunda, totalmente apartada das considerações dos princípios a partir dos quais nascem as grandes ações [...] caracteriza a figura [...] do cínico.

No pensamento freireano há, nitidamente, uma opção pela síntese da teoria ética dos princípios com a ética dos resultados, sob o foco da responsabilidade, visto que toda ação humana – inclusive as pedagógicas – estão planejadas para alcançar um resultado, que é a liberdade de todos – para além de qualquer opressão –, tendo como princípio o inacabamento como um **estar sendo humano**: “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] é uma transgressão.” (FREIRE, 2004a, p. 40). O pensamento ético freireano congrega de forma indicotomizável a ética da convicção e de princípios com a ética de resultados e da responsabilidade.

Sob esse aspecto, valem novamente as colocações de Hans Jonas (1995, p. 40) ao tratar da responsabilidade humana no uso da tecnologia quanto à vida, no sentido de não colocá-la em risco em vista da continuidade da existência humana sobre a Terra, projetando a integridade futura do ser humano no Planeta. A responsabilidade é o cuidado prudente – que antecipa e evita ações danosas –, como obrigação para com o ser de outrem, em razão de qualquer vulnerabilidade sua, atual e futura. Tal responsabilidade envolve simultaneamente os princípios da esperança e do medo: a esperança enquanto “[...] uma condição de toda ação, pois ela supõe ser possível fazer algo e diz que vale a pena fazê-lo em uma determinada situação [...]”; e o medo/temor como condição da ação responsável “[...] pelo desconhecido, dado o caráter incerto da esperança.” (JONAS, 1995, p. 351-352). Nesse sentido, a responsabilidade implica renúncia à onipotência do poder, ou seja, na medida em que há “[...] responsabilidade como “antecipação da ameaça”, da “destruição” e da “catástrofe [...]”; assim, os freios na esfera do poder adquirem importância porque se originam do temor, “[...] da possibilidade real da impossibilidade do futuro.” (ZANCANARO, 2003, p. 62).

Sob esse aspecto, Jonas discute os progressos da ciência e da técnica como tendência sem restrições ao crescimento, em razão da corrida para a acumulação de riquezas – enquanto uma ditadura do progressismo – sob uma visão utilitarista e finalista que desconsidera a relação interdependente do ser humano com o meio natural, limitando com isso, o avanço para uma perspectiva ontológica e livre, como um “sim à vida” e um “não ao não-ser”; conforme ainda Zancanaro (2003, p. 79):

A liberdade define a posição de Jonas dentro do conceito de responsabilidade. Somos livres no uso dos nossos poderes, entretanto o imperativo ontológico da vida nos obriga a respeitar as outras formas de vida porque sua existência implica diretamente a continuidade da humanidade.

A Ética da Responsabilidade aparece como um freio ao impulso descontrolado do desenvolvimento técnico-científico, tendo a **esperança** como condição de toda ação humana e o **temor** como um dever preliminar à responsabilidade histórica; em outras palavras, não visando à estagnação dos avanços tecnológicos, mas a motivação destes sob o temor como componente do ato responsável (JONAS, 1995, p. 356-358).

A humanidade não ganha direito ao suicídio para que alguns poucos façam uso indiscriminado dos bens naturais e, com isso, acumulem riquezas; pelo contrário, o fim norteador das ações humanas é a garantia da vida e da existência de todos (humanos e não-humanos). Portanto, o poder e a liberdade precisam revestir-se de consciência ética responsável para “[...] salvaguardar o presente preservando os interesses das gerações futuras.” (ZANCANARO, 2003, p. 71).

A contribuição de Hans Jonas (1995, p. 161-167) nesse aspecto, sinaliza que para toda ação humana há uma responsabilidade intrínseca, ou seja, todo agente responde por seus atos – inclusive com responsabilidade moral e jurídica. A Ética da Responsabilidade implica o entendimento de que só quem é responsável pode agir de forma irresponsável. Portanto, cabe afirmar que, em diálogo com a ética freireana, a transformação da realidade é tarefa ética e política e que a defesa da vida humana, por conseguinte do Planeta, não pode ser negligenciada. Outro aspecto relevante, nessa Ética, é que a responsabilidade é irrevogável, não se pode rescindi-la porque é constitutiva da natureza humana; e, por isso, é uma responsabilidade recíproca e explícita aos sujeitos que optam por se entre-ajudar na defesa da vida. Como afirmou Freire (2004a, p. 40), “[...] não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão [...]” – o que converge para a Ética da Responsabilidade, conforme concebida por Hans Jonas.

Para Caride e Meira (2001, p. 257), em vista da satisfação dos justos interesses pessoais e do desenvolvimento de uma vida saudável, a preservação do equilíbrio ecológico é justificativa suficiente de uma ética pela defesa do meio ambiente, com uso responsável dos bens naturais. A defesa da realidade ambiente liga-se às relações responsáveis entre os seres humanos e destes com o mundo natural. Nesse sentido, a Educação Ambiental assume os valores éticos como princípios da práxis educativa crítica na construção de novas relações – responsáveis e solidárias – dos sujeitos com o meio ambiente, redimensionando o valor da natureza para a sustentabilidade existencial. Isso demanda superar relações utilitaristas e insustentáveis no mundo, a partir da compreensão das questões de interdependência e a inter-relação do ser humano e mundo, para ter condições de firmar-se como um cidadão consciente

de sua função social e ambiental e de suas responsabilidades éticas (CARNEIRO, 2007a, p. 101-104).

Em síntese, a concepção de ser humano em Freire é fundamental na formação de educadores ambientais, em vista de uma práxis pedagógica que possibilite o desenvolvimento da conscientização socioambiental dos educandos em relação aos seus lugares de vivência. Dentre os pressupostos básicos freireanos, para tal formação, destacam-se:

- O ser humano enquanto integrante da natureza, indissociável dela, é inconcebível na dicotomia entre realidade natural e realidade social, as quais são inter-relacionais e interdependentes; sob essa ótica, um dos princípios da Educação Ambiental é construir o sentimento de pertença dos educandos ao mundo e sua compreensão sistêmico-dinâmica e dialética;
- O ser humano como inacabado e consciente, em sua vocação ontológica de **ser mais**, necessita educação permanente, para tomar consciência do mundo, também inacabado e a ser sempre mais humanizado; essa concepção de ser humano é fundamental para a Educação Ambiental, em vista de uma consciência cidadã individual e coletiva, em prol da sustentabilidade socioambiental do mundo local-global;
- O ser humano enquanto relacional no mundo, com o mundo e os outros, é histórico, político e cultural; nessa relação dialógica, ele constrói a história e a cultura, problematizando os desafios que se lhe apresentam e procurando soluções para transformá-los. Isso remete a Educação Ambiental à necessidade de valorizar a dimensão histórico-cultural e política dos fatos contemporâneos, na teia complexa de suas relações, na perspectiva de mudanças de atitudes e comportamentos das pessoas, individual e socialmente – em vista de sociedades sustentáveis, locais e globais;
- O ser humano, como sujeito ético, livre e responsável, enraíza-se na liberdade e na **ética universal**, contraposta à pseudo-ética de mercado, que inferioriza as pessoas em benefício do capital. Neste sentido, a Educação Ambiental é formadora da consciência de responsabilidade, das pessoas entre si e em relação ao mundo, no uso dos bens renováveis e não-renováveis, em vista da qualidade da vida.

1.1.2 Concepção de mundo.

1.1.2.1 Lugar da presença humana: realidade biofísico-cultural inter-relacional, dinâmica e dialética.

No pensamento freireano, o mundo é focado como lugar da presença do ser humano, como espaço da intervenção humana, da ação transformadora, da intercomunicação e da experiência existencial vivida. É uma presença reflexiva como tomada de consciência do mundo, “[...] na medida em que nele se encontra, nele se assume, manifestando o seu sentir/pensar/agir pela *palavra* e pelo trabalho como formas de *conscientização*.” (HENZ, 2008, p. 334; grifos do original).

O mundo, para Freire, foi desde cedo um mistério a descobrir. Logo na infância, as suas primeiras impressões eram de temor do mundo que se apresentava como algo assustador, sendo que a superação desse medo dava-se pela leitura e o conhecimento do mundo. Nas palavras de Brandão (2002b, p. 15) ao transcrever as palavras de Freire: “Na medida [...] em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.” Nesse processo de descoberta, Freire (2004a, p. 26) foi percebendo que não era um estar no mundo, mas uma presença relacional, original, singular:

Quer dizer, mais do que um ser 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”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

O ser humano reconhece o mundo como uma realidade objetiva, que é independente dele e possível de ser conhecida. Como ser de relações que é, não simplesmente está no mundo, mas com o mundo – é abertura a essa realidade. As relações que o ser humano estabelece com o mundo são diversificadas, na medida em que ele vai respondendo aos desafios que o mundo apresenta, com respostas que não se esgotam num tipo padronizado, mas também diversas (FREIRE, 1986a, p. 39). Assim, nessa concepção relacional não existe ser humano fora do mundo, no vazio. É sempre um ser-em-situação, estando submerso em condições espaciais e temporais que o influenciam e que ele igualmente influencia (FREIRE, 1980a, p. 33).

Para Freire o mundo não é só realidade biofísica, mas também cultural. Da relação e da intervenção do ser humano, com e no mundo natural, surge o mundo cultural. Do primeiro, o ser humano participa pelos seus aspectos biofisiológicos, como espécie, como ser vivo integrante da biodiversidade; enquanto do segundo, pelo seu poder criador e recriador, pois, pela capacidade de transformar a natureza em função de suas necessidades imediatas, ele vai criando a cultura e a história. A distinção entre dois mundos – o da **natureza** e o da **cultura** – aparece em Freire já nas suas primeiras experiências do Método (anos 60)³⁶, por meio dos Círculos de Cultura, quando, dialogando com seus educandos adultos, construía percepções e aprendizados desses mundos. Assim Freire (1980a, p. 53) fala:

[...] a primeira situação, que trata de exercitar a curiosidade do analfabeto e procura fazê-lo distinguir o mundo da natureza do mundo da cultura, apresenta um homem simples. Ao seu redor, seres da natureza (árvores, sol, pássaros...) e objetos da cultura (casa, poço, vestido, ferramentas, etc.), além de uma mulher e uma criança.

Nesse diálogo sobre a relação entre os seres humanos com o mundo, emergiram dois conceitos básicos: o de necessidade e o de trabalho (FREIRE, 1986a, p. 124). Deste modo, pela reflexão no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que os educandos aprendiam a ler e a escrever, tinham possibilidade de reler o mundo de forma crítica, para reescrever a própria história; agora, tendo como base o desvelamento do mundo pelo ato dialógico-pedagógico, junto com os outros, sobre o mundo.

Neste sentido, Freire encontrou suporte em Marx e Engels (2009, p. 40-42), na afirmação de que a produção da subsistência humana ou da vida material, em vista da satisfação das necessidades primeiras – em termos de garantia da vida, pois sem vida não se faz história –, constitui o primeiro ato histórico, que se faz dia a dia. Era essa a preocupação de Freire: que as pessoas simples do nordeste brasileiro – e depois todas as outras com as quais pode trabalhar –, pudessem perceber que eram roubadas de seus direitos mais elementares e que só mediante a descoberta reflexiva dessa negação e a construção de alternativas poderiam ter um novo mundo, mais justo e mais humano. Essa construção humana era o mundo da cultura se fazendo pela práxis, pois “[...] quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens.” (FREIRE, 1980a, p. 33).

³⁶ Vários autores debruçaram-se sobre o Método Paulo Freire, bem como a utilização das **fichas de descoberta** na primeira fase da alfabetização de adultos. Para aprofundamento desta temática e conhecimento de sua importância histórica e político-pedagógica, indica-se a leitura de alguns textos que tratam especificamente desta fase: Freire (1986a, p. 123-150), Lima (1984, p. 91-105), Lyra (1996, p. 21-31).

Pode-se afirmar que na compreensão de Paulo Freire, o ser humano é o arquiteto de mundo³⁷, que é transformado pelo trabalho, transformando o suporte natural em lugar da existência, em mundo cultural. Assim, o mundo plano, horizontal e atemporal, compatível com a vida e o instinto animal adaptado, transforma-se em mundo cultural e histórico pela intervenção e integração do ser humano; este, não se adapta, existe (FREIRE, 2004b, p. 20). Estas colocações em Freire têm fonte na invenção do modo de existir, que muda a qualidade da presença do ser humano no mundo, interconectando-o com o todo e tornando-o responsável pela geração da vida no mundo. A cosmovisão de Chardin (1970, p. 09-11) reforça a visão freireana do homem-no-mundo:

O Homem não pode ver-se completamente fora da Humanidade; nem a Humanidade fora da Vida; nem a Vida fora do Universo. [...] A verdadeira Física é aquela que conseguir um dia integrar o Homem total numa representação coerente do Mundo. [...] O Homem não como centro estático do Mundo – como ele se julgou durante muito tempo; mas eixo e flecha da Evolução – o que é muito mais belo.

Pela solidariedade entre mãos e mente o **suporte natural** transforma-se em **mundo** e a **vida** torna-se **existência**. Essa criação implica outros fatores, como a linguagem e a comunicação, a espiritualidade, a estética e a ética, enfim, que tornam os seres humanos capazes de conhecer o mundo e de comunicar o conhecido, de intervir, de romper, de decidir, de colocar-se em âmbito de tensões na produção material da existência (FREIRE, 2004a, p. 56-57). Essa percepção freireana, tem base em Marx e Engels (2009, p. 24), pela afirmação de que a distinção entre seres humanos e animais acontece quando começam a produzir os meios de subsistência (o trabalho), pois é nesse momento que produzem indiretamente a sua própria vida, enquanto os animais apenas se servem do que a natureza oferece.

O potencial humano de transformar o suporte natural em mundo tem a ver não só com as relações que se estabelecem entre homem e natureza, mas entre os próprios humanos; e aí se configura a responsabilidade ética para com a qualificação da vida, em sentido amplo. Na Educação Ambiental, essa visão de mundo como espaço da existência humana, possibilita a reflexão sobre temas emergentes, desde o entorno da vida dos educandos a questões globais; pois é na ação humana transformadora da realidade ambiente que são desencadeados os problemas socioambientais, dadas situações políticas e de produção injustas e, dessas com o

³⁷ A ideia de que o mundo está em contínua evolução – cosmogênese –, resulta da identificação de Freire com o pensamento bíblico-cristão, no qual o ser humano tem papel de co-criador. Esta tese está elaborada em detalhes por Teilhard de Chardin (1970, p. 147), que “[...] dá um sentido à evolução – e, por conseguinte, prova que a evolução tem um sentido.” Segundo Bardaro (1981, p. 60), se Freire não admitisse a evolução não teria como falar de humanização e transformação, pois necessitaria conceber a totalidade como destino dado, como fatalidade e não como resultado da ordem injusta, da violência e da opressão – contra as quais se luta.

suporte natural – que perde o seu valor como bem universal por ser tratado como fonte meramente capitalista e ainda como inesgotável. Na medida em que houver uma compreensão consciente e ética dos humanos quanto a sua atuação no mundo, podem-se esperar condições de vida mais dignas no Planeta, dos seres humanos e não-humanos.

Nessa necessária problematização está a importância da Educação Ambiental, vinculada à formação cidadã e implicando uma reflexão sobre a realidade socioambiental em suas diversas dimensões – ecológica, social, política, econômica, cultural, tecnológica e ética – na dialetização da denúncia dos contextos e situações desumanizantes: o anúncio de sua superação, na busca do sonho possível, fundamenta-se no princípio de que “[...] mudar é difícil, mas é possível [...]” (FREIRE, 2004a, p. 81). Deste modo, entende-se a transformação do mundo como práxis dialética, em constante tensão entre mudança e permanência, orientada para a constituição da cidadania em prol de uma realidade sustentável, local e planetária. Para isso, é preciso reforçar as práticas educativas frente à crise civilizatória do atual modelo de sociedade e, com isso, construir novos valores individuais e coletivos de cidadania socioambiental pelo bem comum, face ao consumismo exacerbado e à degradação dos ambientes de vida, que atingem especialmente as classes oprimidas.

Assim, todo ato político e transformador, como experiência subjetiva e vivência coletiva da cidadania socioambiental, contribui para um desvelamento crítico da realidade e à construção de espaços democráticos na sociedade. Nesse sentido, valem as reflexões de Nogueira (2009, p. 84), quando trata da democracia enquanto:

[...] experiência implicada na possibilidade de conhecer e construir pessoal e coletivamente as condições de existência, como **ato político**, no lugar de moradia (cidade), na sociedade, em sua região, assim como no seu país e no mundo (cidadania dentro e através dos países): apropriar-se desses espaços no sentido de visualizar, entender o que é possibilidade (potencialidade) no espaço, o que ainda não é, o que já existe e as contradições no sentido de como superar os impasses das problemáticas sociopolíticas, socioculturais, socioeconômicas, socioambientais. (Grifos do original).

Sob esse aspecto, a posição do ser humano no mundo não é neutra – ele é sujeito histórico e, portanto, tem responsabilidade para com o mundo. Nessa linha de pensamento, Freire (2004a, p. 59) nos alerta:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (Grifos do original).

A capacidade do ser humano em ser mais, na linha da humanização, possibilita-lhe promover um mundo com sustentabilidade socioambiental; e a Educação Ambiental tem um papel fundamental neste sentido, máxime na compreensão da complexidade do mundo. É, pois, necessário pensar o mundo como resultante da interconexão de seus elementos, constantemente transformados pela práxis humana – superando-se a visão fragmentada da ciência cartesiana, ou seja, concebendo o mundo num processo dinâmico, em evolução não-linear, renovando-se sempre na configuração de um novo todo organizado e organizador. Sobre essa questão de visão de mundo, Freire (2007, p. 21) enfoca:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua [...] que julga a realidade como algo dado, estático e imutável. [...] Se não a vê como uma totalidade cujas partes se encontram em permanente interação.

Há necessidade, pois, de outra lógica de raciocínio e de compreensão de mundo, a qual, segundo Morin (2006, p. 33), é um problema na Educação:

A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (Grifos do original).

Assim, para que se construa um conhecimento pertinente, na linha da complexidade, torna-se necessário considerar quatro princípios básicos (MORIN, 2006, p. 34-36):

- **Contexto:** é nele que os dados e as informações adquirem sentido: “Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”. Dessa maneira, as informações, os dados de forma isolada não bastam – é preciso situá-los para adquirirem sentido, o que é essencial na construção de um conhecimento significativo.
- **Global:** é o conjunto das partes “[...] ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional.” O todo tem qualidades que não são encontradas nas partes se estas estiverem separadas; assim é preciso “[...] recompor o todo para conhecer as partes.” Além disso, existe o todo nas partes e vice-versa, configurando-se nessa dinâmica o princípio holográfico; por isso, é “[...] impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.”

- **Multidimensional:** foca unidades complexas, compostas de diversas dimensões, como o ser humano, que é simultaneamente biológico, psíquico, social, racional e afetivo; a sociedade comporta também várias dimensões – histórica, econômica, religiosa, sociológica, entre outras. Essa multidimensionalidade da realidade é imbricada por interconexões, em que uma dimensão inter-retroage com a outra.
- **Complexo:** denota o que é tecido junto,

[...] quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

É sob essa perspectiva complexa de conhecimento que a Educação Ambiental tem sentido como uma nova forma de compreender o mundo, no contexto da questão socioambiental. Conforme Leff (2002, p. 163), o saber ambiental implica: um paradigma onicompreensivo, de ecologizar o saber; um saber que problematiza o conhecimento; e um saber que não se constitui uma “dimensão” neutra e homogênea, pelo contrário, “[...] depende do contexto ecológico e sociocultural no qual emerge e se aplica.”

Segundo Freire (2003a, p. 86-87), é preciso ampliar a leitura de mundo para transformá-lo; assim, propor aos educandos a reflexão sobre a realidade concreta e presente, a partir das contradições básicas da situação existencial, é desafiar-los a responder em nível intelectual e de ação. Ou seja, o papel do educador não é reportar o educando ao seu mundo, dissertando sobre o mesmo – passando conhecimentos quiçá desconexos –, mas problematizar a realidade concreta para que ele apreenda o mundo criticamente. A problematização do mundo imediato possibilita ao educando entender a realidade opressora, não por acaso, mas como obra da ação humana, sob o foco da desumanização: “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos.” (Idem, p. 37).

Este discurso freireano tem relação com a teoria de Marx (2004, p. 111-112), quando discute a objetivação do ser humano no trabalho e a alienação do produto, visto que na compreensão marxiana o objeto produzido pelo trabalho opõe-se ao trabalhador como estranho e com poder independente de seu produtor. Sendo o produto a objetivação do trabalho, a apropriação dele por outro, que não seja o produtor, no caso, o trabalhador, torna-se alienação – um ato de violência, pois é roubo de vida, já que o produto resulta da vida do trabalhador, que se empenhou na confecção do objeto.

Os objetos produzidos não podem existir sem a natureza, pois ela fornece o material de trabalho: “Mas assim como a natureza fornece os meios de existência do trabalho [...] da

mesma forma ela proporciona os meios de existência em sentido mais restrito [...] do próprio trabalhador.” (Idem, p. 113). Em síntese, a teoria marxiana da alienação do trabalho está na base da compreensão de Freire da realidade opressora, como tema central de sua pedagogia crítica, sob o foco da dialética dominação-libertação.

1.1.2.2 Relação sociedade-natureza: necessidade de uma nova mentalidade.

As mudanças no mundo atual nos alertam a tomar cuidado com o Planeta, dado os sérios problemas de desequilíbrio socioambientais locais e globais, comprometendo a existência da vida sustentável. Essa questão está diretamente relacionada a uma reflexão acerca das relações sociedade-natureza, como um todo complexo, ultrapassando os aspectos meramente ambientais.

As questões do mundo e suas mudanças estão presentes em Freire (2004a, p. 79), especialmente sob o foco da dimensão social dos ambientes de vida, em conexão com a responsabilidade ética das ações humanas, na medida em que afirma: “[...] o mundo não é, o mundo está sendo [...]”. Tal colocação tem desdobramento nas ações socioambientais, que implicam valores e atitudes sustentáveis de vida. Sob essa ótica, urge uma Educação Ambiental crítica, tratando as relações sociedade-natureza como uma questão sócio-política. Segundo Loureiro (2009c, p. 23):

Necessariamente o debate ambiental é político. Ao colocar em foco os limites da relação entre seres humanos e meio natural, a qualidade e a quantidade do que consumimos, o desequilíbrio na distribuição do que é produzido e as normas éticas que balizam o modo como vivemos, retoma uma máxima do campo das ciências políticas.

Essa concepção política da relação sociedade e natureza impõe um novo modo de pensar a vida em sociedade, isto é, que se sustente em outros fundamentos, superando as dicotomias reducionistas, as posições extremistas, o consumismo, o padrão de produção insustentável, enfim, valorizando uma ética responsável das relações humanas – para além da opressão de uns sobre os outros e mediante a visão complexa de mundo contra a visão fragmentada da realidade, em vista de uma práxis construtora de um novo padrão civilizatório. A Educação Ambiental hodierna necessita desses parâmetros para impedir uma perspectiva fatalista de realidade. Conforme Freire (2004a, p. 79, grifos do original): “No mundo da História, da cultura, da política, *constato*, não para me *adaptar*, mas para *mudar*.” Por isso, a visão crítica de mundo e comprometida com a realidade, exige uma postura de

mudança para vencer a ideia de que nada se pode fazer diante dos fatos, superando a falsa ideologia que prega a fatalidade do fim da história³⁸. Freire (2004b, p. 19) rebate essa teoria fatalista afirmando que “[...] não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança.” Portanto, é preciso estar atento às falsas ideologias dominantes, que defendem o fim da história. Freire (2004a, p. 27) afirmou:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.

Na sua reflexão sobre o pensamento ecológico de Marx, Foster (2010, p. 311) encontra uma passagem da **Ideologia Alemã**, que é de fundamental importância para a compreensão da inter-relação entre ser humano e natureza no movimento histórico, segundo a posição freireana:

Nós só conhecemos uma ciência, a ciência da história. A história pode ser vista por dois lados: ela pode ser dividida em história da natureza e história do homem. Os dois lados, porém, não devem ser vistos como entidades independentes. Desde que o homem existe, a natureza e o homem se influenciam mutuamente.³⁹

A existência humana consiste em transitar do que foi (passado) para o que é (presente) e o que pode ser (futuro) e dentro dessa perspectiva histórico-ontológica situa-se o **autêntico ser humano**. Tudo isso constitui sua trajetória de experiências, como peregrino do ser, como um migrante substancial, sendo impossível colocar fronteiras ao que ele pode ser, porque somente o passado aparece como limite dado e acabado; o resto é possibilidade de ser na História como resultado da práxis, restando uma certeza, como afirmou Ortega y Gasset (1999, p. 48): “[...] en suma, que el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene... historia. O, lo

³⁸ Aqui Freire se refere ao livro **O fim da história e o último homem**, de Fukuyama (1992), amplamente divulgado e que faz uma leitura parcial da queda do socialismo na União Soviética, hipotetizando que daquele momento histórico em diante triunfaria o capitalismo em todo o mundo, convergindo para um fatalismo histórico. Contra Fukuyama, Freire (2004b, p. 23) afirma: “Neste sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados.” E reforça que a compreensão mecanicista da História “[...] redutora do futuro a algo inexorável, ‘castra’ as mulheres e homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, [...] prevalece a compreensão da História como *possibilidade*, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos [...]”. (FREIRE, 1993a, p. 13, grifos do original). E, baseando-se em Marx, afirmou na Pedagogia do Oprimido: “Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz [...]”. (FREIRE, 2003a, p. 127, grifo do original).

³⁹ Conforme Foster (2010, p. 398), este trecho foi extraído de *The german ideology* de Karl Marx e Friedrich Engels no compêndio *Writings of young Marx on philosophy and society* (Indianapolis, Hackett, 1967, p. 408).

que es igual: lo que la naturaleza es a las cosas, es la historia [...] al hombre.”⁴⁰ A ideia do autor não é afirmar uma desconexão do ser humano com a natureza, mas a importância e centralidade deste com a tessitura existencial na relação dialética com a História, como protagonista de sua história no mundo, em unidade indicotomizável entre estes três aspectos – ser humano-natureza-história.

O ser humano aparece, então, como sujeito fazedor da história e constituindo-se nas relações socioambientais e com os outros, não a partir de pré-determinações, mas dentro de condições concretas que o condicionam, mas nunca o determinam, pois se tornou capaz de “[...] ir mais além de seus condicionamentos.” (FREIRE, 2004a, p. 33). Ele transita entre suas determinações e condicionamentos que são de ordem genética, cultural, social, econômica, de gênero, entre outras – que, além de marcarem a condição humana, são também parte da História do mundo. Assim, a História do mundo é campo das possibilidades e não de determinismo, na qual a subjetividade humana é potencial de comparar, analisar, avaliar, romper e decidir, construindo e desvelando a realidade a partir de diferentes perspectivas nos diferentes lugares do mundo. Essa concepção do ser humano como sujeito transformador, em Freire, tem como base novamente Marx e Engels (2009, p. 126), na 11ª tese contra Feuerbach: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo.”

Além da não-aceitação da falsa ideologia da fatalidade do fim da História, na relação sociedade-natureza em busca de uma nova mentalidade de relações, torna-se importante, ao educando, compreender a realidade opressora em vista de alternativas para superar essa realidade. Nesse contexto de reflexão, destaca-se a problemática socioambiental na realidade cotidiana hodierna, que se manifesta por ambientes degradados – poluição do ar, do solo e das águas, sobretudo por saneamento deficiente –, pelo esgotamento dos bens naturais renováveis e não-renováveis, pelo acúmulo inadequado do lixo doméstico e industrial, pela contaminação dos alimentos via agrotóxicos e transgenia, pela pobreza e miséria humana etc., acarretando o desequilíbrio da vida no Planeta e comprometendo a sua resiliência, em razão da aceleração dos processos entrópicos.

Uma Educação Ambiental crítica, tem o mundo, a realidade-ambiente, como mediador do processo educativo e os problemas acima focados são temas emergentes, que têm relação com o cotidiano dos sujeitos da educação; portanto, é a partir do contexto de vida dos educandos e dos entornos escolares, que se pode refletir sobre esses problemas, como temas

⁴⁰ “[...] em suma, que o homem não tem natureza, mas tem... história. Ou, o que é igual: o que a natureza é para as coisas, é a história [...] para o homem.” (Tradução nossa).

geradores no desvelamento da realidade de opressão insustentável – denúncia de um mundo desumanizante –, assim como da libertação com sustentabilidade, enquanto anúncio de sua superação. Com efeito, a Educação Ambiental, numa leitura crítica da realidade, possibilitará a formação emancipatória dos sujeitos-alunos, na construção de sua cidadania, no sentido de:

[...] ver e rever os direitos: culturais, sociais, ambientais; direito à vida e a singularidade de um modo de vida, direito de ir e vir, de ser sujeito de sua própria história, direito de aprender, de conhecer e participar ativamente e com autonomia; direito ao trabalho, ao estudo, à saúde, à segurança, à transnacionalização; direito de poder ter um lugar para nele ser e intervir. (NOGUEIRA, 2009, p. 90).

Vários temas geradores foram abordados por Paulo Freire em suas obras⁴¹, temas que permanecem atuais pelo fato de ainda fazerem parte da problemática sócio-ecológica mundial contemporânea e que têm relação com a Educação Ambiental, como vem focado a seguir:

- **Os impactos da tecnologia:** apesar de não ser contra os avanços científicos e tecnológicos, Freire (2004a, p. 39; 129) critica a cultura altamente tecnologizada, no sentido de que não responde aos interesses fundamentais da existência humana, que perde sua significação pelos excessos de racionalidade técnica. Portanto, reconhece os limites e progressos científico-tecnológicos, sem divinizá-los ou diabolizá-los, pois não se trata de frear a tecnologia, mas de colocá-la a serviço da vida humana. Segundo Câmara (2008, p. 160-161), a “[...] tecnologia não é, em si, boa ou má; depende da utilização que dela se faz [...]”; o ser humano tem capacidade de criar novas tecnologias, mas é ineficiente na sua aplicação para o benefício de todos, gerando problemas socioambientais como poluição em sentido amplo, mudanças climáticas, esgotamento dos bens naturais, destruição da biodiversidade etc. Para Brügger (2004, p. 57-58), com a racionalidade moderna os progressos científico-tecnológicos, especialmente depois da Revolução Industrial, estabeleceram uma dicotomização entre sociedade e natureza, resultando no capitalismo individualista, que visa ao lucro ilimitado e gera sociedades insustentáveis. Nesse sentido, Jonas (1995, p. 36) alerta que “[...] somos tentados a crer que a vocação dos homens se encontra no contínuo progresso desse empreendimento [da técnica], superando-se sempre a si mesmo, rumo a feitos cada vez maiores [...]”. Há necessidade de fazer “[...] renascer o sentimento de responsabilidade [o que] significa impor ao “querer” a força e o apreço pela dignidade

⁴¹ Esta reflexão é resultado do mapeamento da obra **Pedagogia da Autonomia**, que teve como objetivo localizar temas socioambientais nas reflexões de Freire e foram atualizados e ampliados no decorrer dessa pesquisa (DICKMANN, 2010, p. 94-97).

da vida, transformando-a em “valor” (ZANCANARO, 2003, p. 62). Portanto, o poder e o querer demandam um significado moral, cuja função é combater uma crença obcecada na ciência, esquecendo o homem. Nessa linha, Santos (2012, p. 64-65) enfoca a relação intrínseca entre ciência e tecnologia (tecnociência), como uma das bases do tempo atual, cujo foco está no mercado e não na humanidade, sendo que os avanços tecnológicos não significam, necessariamente, um progresso moral. Sob essa ótica, Jonas (1995, p. 34) focaliza a relevância ética entre o saber técnico e a ação humana quanto ao futuro da humanidade.

- **A globalização da economia e a ideologia neoliberal:** Paulo Freire critica a globalização e o liberalismo sob dois aspectos: o fatalismo e a distorção da verdade, imobilizando a História e postulando uma ética do mercado e do lucro em detrimento da qualidade da vida. As críticas de Freire (2004a, p. 126-127) às questões econômicas estiveram, muitas vezes, amparadas na filosofia marxista política e, por isso, chamava o sistema neoliberal de malvado e perverso, de ordem desordeira e ideologia fatalista, para demonstrar as contradições internas desse sistema mundial de exclusão social. Nesse sentido é urgente a luta contra a economização e monetarização da vida social e pessoal, superando a visão de mundo globalizado como uma fábula fantasiosa que se faz crer que todos estão inseridos numa aldeia global de acesso imediato a informação e de homogeneização do mercado global que aprofunda diferenças locais; percebendo que a globalização apresenta-se na realidade como perversidade sistêmica, tornando crônico todos os aspectos ligados à vida humana; mas ainda há a possibilidade esperançosa de globalização mais humana, tanto no plano empírico como no teórico para escrever a nova história (SANTOS, 2012, p. 17-21). Caride e Meira (2001, p. 45-46), enfocam a globalização como um processo de mudanças que afetam as sociedades, de maneira geral, nas dimensões: econômica (sistema-mundo caracterizado pela concentração do capital em corporações supranacionais, pela especulação e livre circulação de mercadorias), cultural (influência da computação, da informática e das comunicações de massa, em rede) e geopolítica (poder político internacional – debilidade dos estados nacionais e revisão da soberania nacional). Com efeito, segundo esses mesmos autores, a globalização transcende o âmbito geográfico e econômico, integrando-se aos âmbitos cultural, social, político e psicológico, adquirindo, portanto, uma dimensão histórica – presente nas relações internacionais e na vida cotidiana, de modos distintos, de cada indivíduo e comunidade. Tais colocações convergem com Sacristán (2002, p. 71), ao destacar que a globalização,

como um fenômeno de interconexões e intercâmbio entre países ou partes do mundo na economia, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia etc., “[...] afeta tanto a atividade produtiva quanto a vida familiar, a atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneiras distintas em cada caso.” É um processo complexo e contraditório, por acontecer em sentidos opostos, isto é, para concentrar ou diferenciar, ou ainda, para homogeneizar ou fragmentar. Num mundo capitalista, com grandes desigualdades sociais, esse processo da globalização é assimétrico. Conforme Gentili⁴² *apud* Sacristán (2002, p. 74), ao invés de globalizar, o desenvolvimento está provocando extensão das desigualdades: “[...] o domínio dos que atuam como ‘globalizadores’ [...] bastante bem coordenados [...] sobre os ‘globalizados’ – que acabam sendo fragmentados. Ou seja, está experimentando-se o drama de uma globalização que exclui.” Conforme Santos (2012, p. 65), a globalização matou a solidariedade e transformou o ser humano em animal e alimentou a guerra do cada um por si – condição humana primitiva.

- **A reforma agrária:** Paulo Freire defendeu a reforma agrária, apoiando os movimentos da luta pela terra, pois acreditava que a desigualdade de sua distribuição é imoral – ferindo a cidadania enquanto direito à terra. Argumentava que a acumulação da propriedade, vista como fatalidade, era uma imoralidade dos latifundiários, perpetuando a injustiça (FREIRE, 2004a, p. 62). Na realidade, a acumulação da propriedade por poucos proprietários é falta de vontade política e descaso pelo direito do cidadão à propriedade. O desenvolvimento de sociedades sustentáveis, justas e solidárias, caracteriza-se pela partilha dos bens fundiários, como garantia ao direito do acesso de todos à terra, fomentando micro-organizações produtivas e construindo novas formas de distribuição social da produção e do trabalho na terra (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999, p. 79). Assim, são importantes políticas públicas que favoreçam a permanência das populações rurais no campo, para diminuir o êxodo rural e a acumulação de população nas periferias das cidades, em vista da viabilidade cultural e espacial (SACHS, 1994, p. 52-53); portanto, há necessidade de uma reforma agrária que aumente a potencialidade da produção de alimentos, melhorando as condições de vida dos assentados e, dessa maneira, combatendo a fome e promovendo a justiça social (GÖRGEN, 1989, p. 26-27). A questão do direito à propriedade também se estende às cidades, enquanto direito de todo cidadão à moradia digna, que se opõe às

⁴² GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 1999.

áreas de risco ou ambientalmente vulneráveis, em que normalmente situam-se os moradores socialmente excluídos. Sob esse aspecto, há urgência de políticas públicas de inclusão social e de garantia aos direitos básicos, entre os quais, o direito à propriedade em ambiente sadio, segundo o art. 5º e 225 da Constituição Federal.

- **Fome, pobreza, miséria, doenças e desemprego:** esses problemas atingem grande número de pessoas no mundo e nos municípios brasileiros, as quais se encontram em situação de vulnerabilidade socioambiental, em áreas de risco social e ambiental – são infra-cidadãos, que têm seus direitos fundamentais negados; não se reconhecem “[...] na sua produção, ação, obra e vivência [...]”; porque são alienados, suprimidos das condições mínimas de dignidade humana, tais como alimentação e saneamento (água potável e esgoto tratado), moradia adequada, trabalho, etc. (NOGUEIRA, 2009, p. 85). Não se pode aceitar, numa perspectiva emancipatória de Educação, que não há o que fazer quanto ao desemprego, à favela e à miséria. “A fome vira fatalidade; doenças endêmicas viram fatalidade [...] e não há de quem cobrá-las.” (GÖRGEN, 1989, p. 93). Contra tais fatalidades é preciso lutar para não se repetir o discurso de que nada há por fazer, senão esperar mudanças que não acontecem – reforçando a ideia de que a pobreza e a miséria são uma opção ou um destino para muitos, enquanto a riqueza e a abundância são uma bênção para poucos. Segundo Santos (2012, p. 132), “[...] a miséria acaba por ser a privação total [...], a pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível.” Na verdade, o discurso ideológico neoliberal, globalizador e dominante, quer a “[...] adaptação à dor, à fome, ao desconforto, a falta de higiene [...]” para continuar verticalizando a pobreza e intensificando a miséria (FREIRE, 2004a, p. 80). Aliás, a perversidade da globalização gera o desemprego crônico, o aumento da pobreza, os baixos salários, a fome e o desabrigo generalizados, a proliferação de doenças graves, a mortalidade infantil, a educação sem qualidade, a corrupção, entre outros males (SANTOS, 2012, p. 19-20). Todos estes problemas se agravam nas grandes cidades, principalmente nas periferias onde se concentram as famílias carentes, ficando evidente o descaso dos governantes pelas áreas mais pobres – diminuindo a relação necessária entre justiça social, qualidade de vida digna, equilíbrio ambiental e desenvolvimento econômico – desafios da construção da sustentabilidade socioambiental urbana (JACOBI, 2006, p. 423-437).
- **As favelas:** uma questão habitacional urbana com sérios problemas socioambientais, desde falta de saneamento básico a moradias inadequadas; conforme Freire (2004a, p.

84; 135), nessas condições, as pessoas vivem a negação e a carência quase absoluta de vida e de dignidade – pessoas de “alma rasgada”. A constante migração campo-cidade e cidade-cidade aumenta o déficit habitacional e, por consequência, a inadequação das moradias amplia o inchaço das cidades-pólo regionais, contribuindo para a favelização e periferização das famílias que encontram o contrário do que vieram buscar: melhores condições de vida (DICKMANN, 2011, p. 44-45). Normalmente, as pessoas de baixa renda moram nas cidades em situação irregular, ocupando áreas impróprias para a construção de casas (encostas de morro e beiras de rios) e, dessa maneira, ficando suscetíveis aos desastres naturais como desabamentos e inundações, além de viverem em ambientes insalubres (CASANOVA, 2012, p. 34; SIRKIS, 1999, p. 314). Também Layrargues (2000, p. 115) destaca a ocupação ilegal das populações marginalizadas, enquanto excluídos dos espaços urbanizados, assentando-se em áreas que deveriam ser preservadas ecologicamente e, com isso, são os primeiros a sofrerem os impactos de riscos. A luta popular coletiva e organizada é uma saída dessa situação a partir das demandas socioambientais pela superação dos obstáculos criados pelo sistema. Para tanto, é importante a participação política para reivindicar direitos e idealizar uma nova organização territorial – um novo espaço –, através das ONG, conselhos municipais, entidades sociais e filantrópicas, clubes, cooperativas, associações de bairros, educação formal e não formal e redes sociais, entre outros (BÊZ, 2013, p. 40; DEMO, 1993, p. 66-79). Por outro lado, a moradia adequada, na perspectiva de respeito ao ser humano e ao ambiente, envolve: i) liberdades: seus beneficiários devem ser livres de despejos arbitrários; livres para viver sem interferências e com garantia de privacidade da família e liberdade de escolher onde quer morar; ii) direitos: segurança e propriedade, acesso de todos à participação nas decisões sobre a habitação comunitária e nacional; iii) mais que quatro paredes e um telhado: a moradia precisa atender a condições básicas, tais como: a posse da propriedade; a infraestrutura pública mínima como o saneamento básico e a iluminação; a acessibilidade e habitabilidade; espaço adequado e suficiente à família; localização que não impeça a família de se deslocar ao trabalho ou a escola e adequação cultural – permitindo a expressão da identidade cultural da família em seu lugar de vivência (ONU-HABITAT, 2010, p. 03-04).

- **Os lixões, poluição de rios e córregos e problemas de saúde pública:** externalizam problemas socioambientais, especialmente em áreas carentes, refletindo uma inferiorização hierárquica nas relações sociais. Segundo Freire (2004a, p. 37) é preciso

questionar porque não há lixões nos bairros nobres ou mesmo no centro das cidades brasileiras? Entre outras questões a partir desta, como é gerado e gerenciado o lixo – produção, composição, reaproveitamento e destino final; quais os problemas decorrentes de um destino final inadequado, multiplicando roedores, baratas, moscas, mosquitos e, com isso, proliferando doenças e epidemias, etc. Tais questionamentos podem ser o início de uma mudança de visão do entorno da escola, do lugar de vivência dos educandos, da sua cidade e do seu país, na medida em que compreendam as relações sociais e dessas com o meio ambiente local e global, ampliando horizontes para ações cidadãs em seus espaços de vida – não somente quanto ao consumismo, mas no sentido de reivindicar ambientes saudáveis. Estes são temas recorrentes nos projetos de Educação Ambiental nas escolas; no entanto, segundo pesquisas na educação básica, esses temas ainda são desenvolvidos de forma acrítica pelos educadores, sem um vínculo direto com os direitos e deveres da cidadania socioambiental (CARNEIRO, 2008b).

- **A exploração do trabalho e a ética:** contrapondo-se à exploração humana do trabalho, Paulo Freire enfoca a “ética universal do ser humano”, como uma possibilidade de negação da ética restrita do mercado, que visa ao lucro em detrimento da vida; é necessário superar a exploração e alienação do trabalho e, pois, do homem pelo homem, que comprometem as relações humanas e, destas, com o mundo-natureza (objetivado no produto do trabalho) – situação essa que se caracteriza como um desvio ético (MARX, 2004, p. 118). É na “ética universal” que Paulo Freire assenta sua pedagogia, vinculada à Educação Libertadora – o que implica uma rigorosidade ética no ato pedagógico como testemunho do caráter educativo da Ética e o caráter ético da Educação (FREIRE, 2004a, p. 23). Projeta-se aí, uma ética da responsabilidade, que visa ao respeito com a vida humana e não-humana, no sentido de cuidar do mundo, do Planeta no rumo da sustentabilidade socioambiental, gerando atitudes de “[...] respeito e prudência com relação à tomada de decisões sobre o destino e o uso dos bens naturais [...]”; por exemplo, quando se discute questões relativas à liberação dos transgênicos, as emissões de resíduos tóxicos, as mudanças climáticas, a diminuição da biodiversidade etc. (CARVALHO, 2008, p. 138).
- **Relação eu-outro-mundo:** outro tema a ser considerado na problemática socioambiental, na medida em que possibilita problematizar a condição humana e, nesse sentido, Freire (2007, p. 30) postula que os seres humanos, enquanto seres de relações “[...] não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e

pelo mundo [...]”; e Freire enfoca a realidade como objeto de conhecimento, mediante o qual o ser humano recria, planeja, constrói, transforma e, com isso, “[...] enche de cultura os espaços geográficos e históricos.” Tal concepção freireana de relação seres humanos e mundo aproxima-se a Morin (2006), quando este autor se refere a um dos saberes necessários para a Educação do presente e futuro, centrada no ensinamento da condição humana em sua complexidade biofísica e cultural. Morin (2006, p. 47-52) afirma: “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.” Ele discute a necessidade de se focar, no processo educativo, a inter-relação e interdependência do ser humano com suas várias condições: a condição cósmica, ou seja, a relação das partículas de nossos organismos com a formação inicial do Universo; a condição física, originada pela termodinâmica sobre a Terra, via a energia do Sol; a terrestre relacionada à biosfera; e a condição propriamente humana, em sua complexificação psicossocial e cultural – “[...] o [humano] implica duplo sentido: um biofísico e, o outro, psico-sociocultural.” (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013, p. 164). O ser humano, ao mesmo tempo, biológico e cultural, traz em si unidade na diversidade: “É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.” (MORIN, 2006, p. 55). Nesse sentido, cada indivíduo “[...] é produto e produtor da espécie e, no seu conjunto, forma a sociedade, que produz cultura e é por ela produzida [de diversas maneiras].” (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013, p. 164). Porquanto, conforme Freire, o ser humano é influenciado pelas condições espaciais e temporais do mundo, assim como ele igualmente influencia o mundo, pelo seu poder criador e recriador, fazendo cultura e história (FREIRE, 1980a, p. 33). É nessas conexões que se efetiva uma pedagogia da condição humana, possibilitando a compreensão da relação ser humano com as questões socioambientais, na busca de condições de vida sustentáveis planetariamente. Para tanto, o diálogo educacional é de fundamental importância na criação de vínculos cooperativos e de solidariedade entre educadores e educandos – não só para anunciar, mas propor e agir em prol de mudanças da realidade ambiente, a partir de processos pelos quais constroem a própria história (BATALLOSO, 2012, p. 179-180).

Todos esses temas-problemas compõem a problemática da Educação Ambiental, indo além da visão preservacionista e/ou conservacionista, de entendimento simplista, fragmentado e reducionista das questões socioambientais; é uma visão focada na natureza enquanto recurso a ser administrado em termos puramente de gestão ambiental (da água, do lixo, da energia etc.), para garantir a produção de bens para o consumo (SAUVÉ, 2005b, p. 19-20). Tal

concepção está fundamentada no modelo da sociedade consumista – gerada na Idade Moderna, com a Revolução Industrial – com ênfase hegemônica, antropocêntrica e objetificadora do ambiente (GUIMARÃES, 2006, p. 23). A Educação Ambiental crítica e emancipadora, pelo contrário, enxerga o meio ambiente, na linha da complexidade do mundo em suas inter-relações, que engendram aspectos políticos, econômicos, culturais, ecológicos, históricos, filosóficos, entre outros. Por isso, ao tematizar o meio ambiente, precisa-se avançar para uma compreensão em que não se considere apenas o meio natural – nas discussões sobre essa dimensão educativa – mas também o meio social, fruto das relações do humano com seu entorno e entre si; pois, o que se quer alcançar é “[...] a criação de condições tendentes à produção do ser humano em sua integridade.” (MENDES, 2009, p. 54-55).

Redimensionar a relação sociedade-natureza não é, nem será, tarefa fácil no processo educativo. No entanto, Freire (2003a, p. 86) contribui para essa reflexão, visto que ele acreditava ser a “[...] partir da situação presente, existencial e concreta [...]” das pessoas que se podia organizar “[...] o conteúdo programático da educação ou da ação política [...]”, para construir a criticidade e pensar nas alternativas de superação dos problemas socioambientais. Assim, há uma contribuição freireana para a reconexão entre o ser humano e o mundo, entre a sociedade e a natureza, nesta leitura a partir do contexto concreto do entorno da escola, da realidade dos educandos e educadores. Essas ideias abrem caminho para efetivar uma Educação Ambiental crítica, na linha de uma nova mentalidade, urgente e necessária, quanto ao meio ambiente.

Em resumo, a concepção de mundo em Freire também é fundamental na formação de educadores ambientais e no desenvolvimento da conscientização socioambiental dos educandos, em prol de um mundo mais humanizado. Dentre os pressupostos básicos freireanos, destacam-se:

- O mundo como lugar da presença humana, onde os seres humanos fazem história, estabelecendo relações interdependentes entre si e com o mundo natural; nesse contexto, o ser humano é colocado como consciência do mundo e de si na responsabilidade ética para com os ambientes de vida. Tal concepção de mundo serve de fundamento para a Educação Ambiental, no sentido de explicitar as relações entre ser humano e mundo, sua intervenção e importância para problematizar temas socioambientais emergentes, na sua dinâmica dialética e complexa, principalmente do entorno da escola e da vida concreta dos educandos e educadores;

- O mundo enquanto resultante das relações sociedade-natureza: a construção de sociedades sustentáveis exige uma nova mentalidade e atitude a respeito da relação sociedade-natureza e, neste sentido, a Educação Ambiental pode contribuir para a formação da cidadania dos educandos em vista do equilíbrio dinâmico dessa relação, a partir de uma análise avaliativa das problemáticas locais e mundiais, sobretudo, de opressão desumanizante e insustentável, bem como condições de superação dessas circunstâncias, via alternativas de sustentabilidade socioambiental.

1.2 DIMENSÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

1.2.1 Dimensão formativa do ser humano

1.2.1.1 Educação e conscientização

A educação como processo de conscientização política era uma das metas da luta de Paulo Freire e continua como marca da pedagogia freireana, visto que a práxis desta orientação sustenta-se na problematização da realidade concreta dos educandos em vista de sua transformação. Para entender como esse processo acontece é preciso que se busque o entendimento de consciência como intencionalidade transitiva – sempre intencionada a algo e em trânsito da ingenuidade para a criticidade.

Assim, sob influência de Husserl, Freire entende a consciência como consciência de algo – segundo o próprio Husserl ([19--], p. 48) “[...] todo o estado de consciência em geral é, em si mesmo, consciência de qualquer coisa [...]. Estes estados de consciência são também chamados de intencionais.” Neste sentido, a consciência atua como relação entre sujeito e objeto (mundo), refletindo o objeto intencionado enquanto polo opositivo de si mesma no conhecimento da realidade. A Fenomenologia, como racionalidade filosófica, contribuiu para redimensionar a compreensão da consciência e fundamentou a concepção freireana de como acontece a transitividade da consciência ingênua para a crítica, possibilitando a esta constituir-se na correlação interessada entre si e o objeto problematizado. Segundo Freire (1979b, p. 94-96), o estágio da aproximação espontânea da consciência com o mundo, ainda é o que os gregos chamavam de *doxa*, tem-se apenas uma opinião sobre o mundo; é a consciência ingênua diante do mundo, mas já há o sujeito que toma consciência que existe o mundo, o que se convencionou chamar de *prise de conscience* (tomar consciência de). Sem esse primeiro

momento de tomar consciência de algo, mesmo que de forma espontânea e ingênua, não seria possível, posteriormente, a conscientização.

Essa compreensão de consciência em Freire refere-se à impossibilidade de admitir que os sujeitos do processo pedagógico sejam tratados como dotados de uma consciência vazia, que se deva encher de conhecimentos previamente definidos; mas, pelo contrário, a atividade da consciência sobre a realidade concreta, traduz a compreensão de ser humano voltado para uma práxis transformadora – ação-reflexão-ação –, o qual reflete sobre seus próprios atos e projeta ações de mudanças no mundo (SIMÕES JORGE, 1981a, p. 45). A projeção de uma práxis ou ação cultural para a liberdade, como ação transformadora, é possível porque o ser humano tem a capacidade de admirar o mundo, distanciar-se do objeto e refletir sobre ele. “Ao objetivar ou admirar [...], os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. Esta é precisamente a *práxis humana*, a ação-reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade.” (FREIRE, 1979b, p. 95; grifos do original).

A consciência não se modifica fora da práxis, fora da unidade dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, que vão se fazendo e constituindo no comprometimento político e histórico de mudança da realidade opressora em processo de libertação (FREIRE, 1977, p. 117-118). Para Freire (2006b, p. 78, grifos do original), “[...] *consciência de e ação sobre a realidade* são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação.” Por isso, Freire (1979b, p. 96) sintetizou:

Por esta razão, a conscientização implica a substituição da esfera espontânea de apreensão da realidade por uma esfera crítica em que a realidade se apresenta, agora, como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica, que o homem busca conhecer. A *conscientização* é, assim, um *teste do ambiente*, da realidade. Quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra na essência fenomênica do objeto a ser analisado. [...] Por isso, a conscientização não pode existir fora da *práxis*, isto é, fora da ação-reflexão como unidade dialetizadas permanentemente constituindo a forma de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Grifos do original).

Fica nítida aqui a superação freireana das filosofias idealistas, mas sem negá-las ou negar a sua importância, apenas colocando-as num primeiro estágio da transitividade da consciência. A práxis, como característica central da consciência crítica, implica uma ação do sujeito que reflete sobre o mundo concreto: Freire alinha seu pensamento à perspectiva apontada por Marx e Engels (2009, p. 126), quando afirmaram que não bastava apenas conhecer e interpretar o mundo, mas era preciso transformá-lo. Ou seja, a conscientização via educação, como prática da liberdade, impele os seres humanos a fazer e refazer o mundo criando sua existência; porém, isso não acontece no nível da consciência idealista, mas na

transformação da realidade concreta de opressão que estão inseridos, tornando a conscientização um processo histórico de mudança das estruturas e condições materiais da vida humana (FREIRE, 1979b, p. 97). Nessa perspectiva, Freire também se alinha às reflexões de Fiori (1991, p. 83), quando este afirmou: “[...] desde suas raízes, a determinação originária de todo processo educativo [é] a libertação humana.”

Faz-se necessário ainda compreender a conscientização sempre como consciência de um sujeito situado, vivenciando o processo transitivo de um existente ingênuo a um agente crítico. A consciência ingênua se sujeita ao imediatismo do mundo externo, assumindo a experiência subjetiva como ponto de partida inquestionável da verdade, em associação com outras ideias previamente existentes. A consciência crítica, enquanto superação da ingênua, conhece o que a condiciona, na objetividade da relação de si com a totalidade em que está inserida, apreendendo os fatos históricos, sociais e materiais em suas causas e efeitos (VIEIRA PINTO, 1987, p. 59-60). Tozoni-Reis (2006, p. 106) sintetiza esses dois graus de consciência, a partir de Paulo Freire sob a influência de Vieira Pinto:

Enquanto a consciência ingênua é simplista, superficial, saudosista, massificadora, mítica, passional, estática, imutável, preconceituosa e sem argumentos, a consciência crítica não se satisfaz com as aparências, reconhece que a realidade é mutável, substitui explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, está sempre disposta a revisões, repele preconceitos, é inquieta, autêntica, democrática, indagadora, investigadora e dialógica.

Para Freire (1959, p. 133) a consciência está em trânsito desde uma percepção intransitiva para a transitivo-ingênua e, depois, transitivo-crítica. Segundo Simões Jorge (1981a, p. 46), Freire identifica a consciência ao tipo de sociedade⁴³ em que o ser humano está inserido, por exemplo, “[...] a sociedade fechada é a de consciência semi-intransitiva; a sociedade em processo de transição, a consciência ingênua transitiva; e a sociedade aberta, a consciência transitiva.” Cabe aqui descrever tópicos de cada uma delas a partir de Freire (1977, p. 92; 1980, p. 63-73; 1986a, p. 105; 2006b, p. 82-91; 2007, p. 33-38) com os comentários de Simões Jorge (1981a, p. 46-54) e Vieira Pinto (1987, p. 59-67):

- **Consciência semi-intransitiva ou mágica:** circunstâncias históricas fizeram com que as sociedades latino-americanas se constituíssem como sociedades fechadas, caracterizando-se por: rigidez das estruturas hierárquicas; carência de mercado

⁴³ A compreensão de sociedade aberta, fechada, alienada e em transição é focada nas obras **Educação e atualidade brasileira** (FREIRE, 1959), **Conscientização** (FREIRE, 1980a, p. 63-73), **Educação como prática de liberdade** (FREIRE, 1986a, p. 39-83) e também em **Educação e mudança** (FREIRE, 2007, p. 33-38).

interno; exportação de matéria-prima e importação de produtos manufaturados; sistema educacional precário; curta esperança de vida e alta taxa de criminalidade. Desta forma, constituíram-se em sociedades dependentes e a consciência social ficou profundamente impregnada dessas características. Nesse ambiente de cultura colonial, a consciência do cidadão comum está imersa na realidade imediata, sem objetivá-la, sem perceber desafios e possibilidades de transformação social. Os indivíduos dessas sociedades são impermeabilizados a problemas fora da órbita vegetativa, coisificados na biologização e focados nos aspectos puramente vitais. Falta-lhes a historicidade para estabelecer relações, estão fechados geograficamente em seus interesses particulares, enclausurados em seus ambientes locais, sem captar sua complexidade e vendo os fenômenos e acontecimentos como mágicos, por não captarem a causalidade autêntica, descomprometendo-se da realidade objetiva;

- **Consciência transitivo-ingênua:** passa a captar a realidade e conhecê-la, dialoga com os outros e com o mundo sobre os desafios concretos a partir da dinamicidade vivencial. As pessoas, nesse nível de consciência, estão despertando e fazendo-se dialógicas e históricas; começam a perceber que podem e devem transformar sua realidade; porém, ainda não o fazem pelo simplismo com que analisam os fatos, com resquícios fabulosos, sendo sua argumentação frágil e de teor emocional. Deste modo, são pouco críticas, mais passionais, têm gosto pelas explicações mágicas como herança da semi-intransitividade, preferem o passado ao presente e se utilizam de argumentos polêmicos e absolutistas – a verdade é uma imposição de quem sabe mais;
- **Consciência crítica:** inquisidora, aprofunda a análise de problematização, não se satisfaz com aparências, busca as causalidades e razões dos fatos; se inter-relaciona com responsabilidade social e política, a interpretação aprofundada dos problemas, substituindo respostas míticas pelas causais; dispõe-se a revisões para uma melhor análise dos problemas, é dinâmica, articula diálogos racionais e sem polêmicas, aceita dialeticamente o velho e o novo. As pessoas, no nível de consciência crítica, têm compromisso histórico com a realidade-mundo, em termos de desafios e exigências. Nesse nível de consciência, o ser humano compromete-se com a transformação da realidade por uma práxis de superação do verbalismo e do ativismo.

Pela própria natureza de inacabamento do ser humano, sua consciência tem a potencialidade de transitar do nível ingênuo para o crítico, sendo um pressuposto fundamental da pedagogia freireana no seu objetivo maior de possibilitar ao ser humano ser mais – a partir

do desvelamento da realidade, desmitificando as condições histórico-culturais e sociais de opressão, em vista de uma sociedade justa quanto aos direitos fundamentais. Assim, o processo de conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência do mundo nas relações com os outros e consigo mesmo, dentro da concretude espaço-temporal em que o ser humano está inserido – sua situação. Neste sentido vale a definição de Freire (1980a, p. 90):

Conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada.

Por isso, conscientização é processo intersubjetivo e se faz pelo diálogo que desvela a realidade de opressão, implicando a superação da pseudo-consciência de uma realidade imutável e pré-determinada, causadora da desesperança de um futuro mais humano e solidário. Trata-se de um diálogo problematizador da realidade, na busca de uma ação autotransformadora, pelos sujeitos, que se descobrem em situação de opressão, tornando a concretude de seu mundo um objeto a ser conhecido, desvelado e transformado. Essa concepção educativa está centrada na perspectiva dialética da relação consciência-mundo como reflexão-ação-transformação, mediante o processo de luta libertadora e de desvelamento da realidade – em perspectiva de compromisso político com os oprimidos (FREIRE, 1974b, p. 13). O objetivo do processo de conscientização, segundo a visão de Simões Jorge (1981a, p. 58-59) é:

[...] o homem, aprofunda-se na realidade, conhecendo-a criticamente, assumindo consciência crítica da mesma, se empenha em tornar mais humana esta realidade na qual e com a qual ele vive através de atos seus. A conscientização se torna, assim, o dado basilar na transformação do homem e do mundo, na libertação do oprimido e na destruição da opressão. Por ela o homem e o mundo se tornarão mais humanos: o mundo será, realmente, o mundo; o lugar de encontro dos homens.

A partir desse entendimento, conscientização é mais do que ter consciência crítica, pois se caracteriza como um processo de transformação do mundo para torna-se o **lugar de encontro** dos seres humanos em **tempo de busca** para ser mais. Como afirmou Fiori (1991, p. 68): “Nesse momento, a conscientização já se prefigura como ação transformadora e não como visão especular do mundo [...] implica reconstruir o mundo”.

O processo de conscientização, segundo Freire, tem relação com Gramsci sobre o papel dos intelectuais na organização da cultura. Conforme Gramsci (2011, p. 15):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, [...], organicamente, uma ou mais

camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...].

Os intelectuais orgânicos, segundo este autor, dão homogeneidade ao campo político, social e econômico e são necessários para a construção da nova sociedade; eles não estão afastados das massas populares, mas são uma especialização da classe de onde emergem e, sem eles, tal classe não consegue se organizar nem se torna independente. Nesse sentido, o papel do educador freireano assemelha-se ao trabalho do intelectual orgânico gramsciano, na luta por uma sociedade justa por meio do desvelamento do mundo e da necessária organização dos grupos populares, para a superação da opressão e pela libertação dos oprimidos.

A partir do processo de conscientização segundo Freire, a dialética ser humano-mundo é fundante no desenvolvimento da Educação Ambiental sob o pressuposto de que o ser humano está intimamente conectado ao mundo e tem condições de efetuar mudanças em prol da vida e da humanização. Nesse sentido, enfoca-se a importância de conhecer para transformar o próprio ser humano em suas relações situacionais, para além da simples adaptação ao mundo e a manutenção da realidade opressora (FREIRE, 2003a, p. 24); pois, conforme ainda Freire (2004a, p. 72), “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, nela intervir, recriando-a [...]”.

O projeto de libertação dos oprimidos exige, portanto, um processo permanente de conscientização, para se tornarem sujeitos de sua ação na história, construindo estruturas mais humanizantes, baseadas na justiça e na solidariedade, superando a visão do opressor em que “[...] a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão.” (FREIRE, 1980a, p. 59). Por isso, Freire (2004a, p. 22) enfoca a consciência crítica como epistemológica, pois busca conhecer a realidade para projetar mudanças. No processo educativo, ela permite ultrapassar a transferência de conhecimentos, o treinamento e o adestramento, para construir uma experiência educativa amparada pelo sonho e pela utopia; ou seja, o foco dessa dinâmica pedagógica é o próprio ser humano em processo de plena conscientização.

Esse questionamento referenciado coaduna-se com os princípios da Educação Ambiental, no sentido da construção de sociedades sustentáveis, desde a conscientização dos educadores e seus sujeitos-alunos, no contexto de uma metodologia praxiológica. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2006, p. 107) afirma a importância desse processo da conscientização na Educação Ambiental:

A educação em busca de tematização do ambiente que se pretenda crítica, transformadora e emancipatória, tem na educação libertadora referência e inspiração. Além de identidade filosófico-política, busquemos também inspiração didático-pedagógica nestas referências. O processo de conscientização como princípio metodológico traz a possibilidade de construção da metodologia do tema gerador como um importante recurso para a educação ambiental por seu potencial reflexivo e problematizador.

O caráter emancipatório e libertador da Educação Ambiental encontram-se, justamente, nesse movimento dialético de se construir alternativas de superação da consciência ambiental ingênua, conservadora, por uma consciência socioambiental, isto é crítica – pela qual os educandos e educadores fazem-se sujeitos comprometidos com um mundo justo e solidário. Cabe ao educador ambiental consciente superar o discurso hegemônico, que postula a adaptação do educando a uma visão fatalista da realidade, somente transferindo-lhe conhecimento de sobrevivência, como um treino técnico, acrítico e ideológico, que o acomoda e anestesia historicamente (FREIRE, 2004, p. 26; 1994, p. 212).

O cidadão consciente de sua situação no mundo enxerga-se como sujeito de direitos. Sob essa perspectiva, a Educação Ambiental crítica tem como finalidade construir, com os sujeitos-alunos, a formação da cidadania socioambiental, vinculada diretamente aos lugares de vivência dos sujeitos e ao Planeta – a cidadania planetária. Para Layrargues (1999, p. 134), o entorno da vida dos educandos, seu contexto local e a problematização desta concretude socioambiental, tem um potencial importante para a construção da cidadania ambiental:

A resolução dos problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte de um princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano. [...] Participação, engajamento, mobilização, emancipação e democratização são as palavras-chave. O contexto local é uma ferramenta de educação ambiental que permite o desenvolvimento da qualidade dinâmica nos educandos, despertando o sentimento da visão crítica e da responsabilidade social, vitais para a formação da cidadania.

Nessa perspectiva, o educando conscientiza-se como sujeito político, transformador da sua realidade. Isso significa participar ativamente dos espaços de decisão, intervir de forma dialógica, exigir melhores condições das políticas públicas, denunciar a depredação dos bens coletivos, já que não é mais possível “[...] existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política [...]”, enfim, de interferir no mundo (FREIRE, 2004a, p. 58). Somente reconhecer que se está no mundo não é o suficiente; é preciso agir politicamente para a transformação, como afirma Freire (2005, p. 100):

[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade.

Este processo de conscientização, para a formação de uma consciência cidadã, é finalidade essencial da educação escolar, a partir de uma tríplice perspectiva relacional de educação, sinalizada por Santos (2005, p. 109-117):

- **Educação em ou sobre cidadania:** acesso à informação, a conceitos que se relacionam aos temas fundamentais de cidadania – democracia, direitos, deveres, poder, autoridade – no contexto histórico-cultural e político, especialmente na vida local, regional e do País, considerando-se ainda problemas de violação de direitos; envolve o desenvolvimento de valores e atitudes relativamente a princípios éticos – como respeito, tolerância e solidariedade –, direitos humanos, em vista de um mundo justo e formas de ação cidadã, a partir da reflexão crítica sobre a importância dessa temática na vida dos sujeitos-alunos, em família, na escola, no bairro, na cidade, etc.;
- **Educação pela cidadania:** diz respeito a experiências concretas, por meio do aprender fazendo, isto é, praticando a cidadania dentro e fora da escola, em diferentes contextos: família, espaços públicos, trabalho, lazer, entre outros. Educar pela cidadania implica tornar os espaços públicos locais privilegiados de participação comunitária e esta perspectiva reforça a educação sobre cidadania (enquanto conhecimento), podendo ser desenvolvida via projetos e outras ações escolares, para que os alunos valorizem sentimentos, crenças e valores socioculturais, bem como aprendam a serem críticos (ter autonomia de pensamento) e participativos; Santos (2005, p. 113) enfoca: “Aprende-se a participação cidadã – o direito de agir, de pensar, de deliberar, de valorar, de participação na elaboração de regras, de contribuir para o debate, vivendo situações em espaços decisoriais de direitos iguais para todos.”;
- **Educar para a cidadania:** com base na educação sobre cidadania e pela cidadania, objetiva-se a potencializar o pensar-se cidadão dos educandos, pelo desenvolvimento de conhecimento e compreensão, competências e atitudes, valores e disposições, que os capacitem a participar ativamente das responsabilidades com que vão defrontar-se na vida adulta. As estratégias práticas convergem para interação do desenvolvimento de competências cognitivas e de outras, como a capacidade cívica, relacionada à

dimensão comunitária e política; a competência de intervenção social, ou seja, trabalhar com a diversidade cognitiva, social e cultural, no equilíbrio de direitos e deveres; e a competência afetiva para a responsabilidade, solidariedade, tolerância, julgamento crítico e tomada de decisões.

Portanto, essa é uma das tarefas-hoje da escola e, por conseguinte, dos educadores ambientais. É na escola que os educandos têm a possibilidade de já exercitar a cidadania, no testemunho do educador e diálogo com os seus colegas, pela experiência diária do respeito às diferenças de etnia, gênero e classe social, bem como a outros seres; o respeito pelo patrimônio público e ações políticas de denúncias, de reivindicações em vista de melhores condições da vida, por meio de abaixo assinados, cartas, entrevistas, etc. A cidadania nessa ótica não é algo que se transmite apenas teoricamente; mais do que isso, é um aprendizado prático, é um saber de experiência que se faz, interioriza e aprimora especialmente nos espaços públicos. Nesse sentido, Nogueira (2009, p. 93), ao afirmar o potencial político, democrático e transformador da cidadania, enfoca-a como movimento ativo e intervencionista na busca de mudanças em prol da qualificação da vida:

Uma cidadania capaz de exercer sua força política, participativa anunciando e denunciando os discursos, as práticas e as condições de vida em que se encontram os grupos sociais humanos em seu estágio atual. Uma cidadania capaz de fazer dos espaços públicos volatilizados com o mercado global, espaços ágora, espaços do exercício democrático e consciente do poder de decisão e de intervenção do cidadão em sua realidade mais próxima – a local e, ao intervir nela, estender os reflexos dessa ação à realidade global.

Nessa linha de orientação, a Educação Ambiental enquanto dimensão pedagógica voltada à formação cidadã trabalha o meio ambiente como resultado das relações entre sociedade e natureza; entende os problemas e conflitos socioambientais em suas múltiplas causas e efeitos; conhece e compreende os direitos e deveres ambientais; e, ainda, supera a visão dualista de mundo, reconhecendo o ser humano como parte da teia da natureza. Esses aspectos, tomados em sua dinâmica crítico-reflexiva, tornam-se aprendizados importantes na formação de educadores ambientais, pois têm o potencial de contribuir para novas práticas junto aos educandos, possibilitando-lhes uma leitura referenciada do meio ambiente do entorno escolar, numa visão que articule o local-global, em vista da sua formação cidadã e de pertencimento ao Planeta e de responsabilidade solidária diante dos problemas socioambientais.

Conforme Carvalho (2008, p. 163), a Educação Ambiental tem um potencial para desenvolver o sujeito-cidadão:

Do ponto de vista de sua dimensão político-pedagógica, a Educação Ambiental poderia ser definida, *lato sensu*, como uma educação crítica voltada para a cidadania. Uma cidadania expandida, que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens naturais não renováveis, o caráter público e a igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana. Neste sentido, uma Educação Ambiental crítica deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta.

Essa rede de temas, conceitos, valores e práticas abrem, para os educadores ambientais, caminhos para ações metodológicas na perspectiva da conscientização crítica dos educandos. Portanto, educar para a cidadania socioambiental é uma tarefa complexa que impele a um processo inquietador de **pesquisa-ensino-aprendizagem**, centrada no contexto da realidade que se está trabalhando, em vista da partilha das vivências cotidianas, com avaliação constante da práxis e planejamento das ações articuladas, para ações pedagógicas embasadas no testemunho ético (FREIRE, 2004a, p. 96).

1.2.1.2 Formação integral: ética, política e gnosiológica

A superação da visão de educação como treinamento dos educandos para se adaptar à vida social de forma acrítica, é um dos principais desafios da concepção crítica e problematizadora de educação. O propósito de desenvolver a formação integral dos sujeitos implica conceber a educação como processo cognitivo (informação científica, técnica, sociopolítica e cultural) e gnosiológico (conhecimento referenciado e problematizante), integrando valores e abrindo-se à afetividade e alegria no ensinar e aprender. O educador não necessita dominar os alunos para ser um profissional competente; a sua autoridade é o conhecimento e o testemunho (FREIRE, 2004a, p. 93-94). É preciso fazer da atividade pedagógica uma vivência, um compromisso existencial que inclui as mais diversas dimensões da vida pessoal e profissional e a concretude da realidade-ambiente dos sujeitos-alunos, sem com isso tornar o objetivo da formação integral um processo de completar o ser humano, mas uma reafirmação ontológica da busca permanente de ser mais⁴⁴.

⁴⁴ A formação integral apresenta-se como um processo dialético e multidimensional, haja vista que frente ao inacabamento humano, marca original da antropologia freireana, não se pode postular um processo formativo com início, meio e fim. Ao contrário, a formação integral busca externalizar a pluralidade e complexidade do humano em seu processo formativo permanente nos diversos espaços que ocupa e nos quais se relaciona, bem como da Educação como projeto de busca pela humanização – todos eles, sempre inconclusos.

Henz (2012, p. 82-93), amparado em Paulo Freire, constrói uma reflexão sobre a formação integral dos seres humanos a partir de cinco dimensões:

- **Ético-política:** refere-se à intencionalidade para a qual ensinamos e aprendemos, isto é, trata-se de perceber a serviço de quem nos colocamos e qual sociedade queremos construir. Desta forma, é preciso coerência entre o que se quer e as posições assumidas no cotidiano da escola e na vida, construindo estruturas e relações de poder que superem a subordinação, a dominação, a cultura do silêncio e da subserviência. Tomar consciência do caráter político-pedagógico da Educação é um imperativo do ser educador, que excede a pedagogia das respostas prontas e das certezas e assume a pedagogia da escuta e do diálogo. É preciso focarmos no sonho ético-político de superação da injustiça social, onde a Educação tem um papel importante e que compõe a cidadania plena dos educandos;
- **Técnico-científica:** é uma especificidade da educação escolar e condição necessária, embora não suficiente, para quem se assume educador. Precisa ser rigorosa, mas não pode ser objeto de transmissão desconectada da vida dos envolvidos na práxis educativa, de forma a não contribuir para o ser mais dos homens e mulheres. Precisa dialogar com os saberes da experiência para se constituir uma comunidade de aprendizagem crítico-reflexiva capaz de apreender o novo e ressignificar o já sabido, contribuindo para o desaparecimento da separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Ainda é importante atentar sobre a impossibilidade da neutralidade dessa dimensão, visto que todo o conhecimento é síntese de um processo de compreensão e transformação do mundo;
- **Epistemológica:** partindo da realidade e dos conteúdos sistematizados historicamente, é possível refazer a gênese da produção do conhecimento, possibilitando a construção de outros conhecimentos pela investigação e síntese. Assim, educadores e educandos tornam-se sujeitos do ato cognoscente e também da sua própria história, humanizando-se pela coragem de questionar de forma crítica e de problematizar pelo diálogo. Torna-se mais fácil aprender o novo quando se parte daquilo que já é conhecido; porém, isso implica na substituição da pedagogia da resposta e da transmissão, pela pedagogia da pergunta, do conflito, da autonomia e da esperança, aguçando a criatividade e a curiosidade epistemológica;

- **Estético-afetiva:** é preciso assumir o ser humano como uma totalidade e vivenciar o diálogo problematizador, a sensibilidade, a criatividade, a afetividade, entre outros aspectos que compõem o ser-mais-humano. Compreender a composição humana como razão, desejos, sentimentos e emoções – corpo consciente no mundo – despertando para a sensibilidade com os outros e com a realidade circundante, evitando a dualidade entre emoções e atividade cognoscitiva. Os educadores nessa perspectiva podem e devem ser amorosos, carinhosos, ao mesmo tempo rigorosos e críticos;
- **Pedagógica:** a relação entre educadores e educandos acontece no dizer e escutar a palavra, de forma recíproca e consciente; não há sábios nem ignorantes absolutos, apenas alguém que assume a direção do processo, criando as condições favoráveis ao diálogo no grupo. Trata-se do resgate da pedagogia como um caminhar ao lado, dialogando e problematizando, refletindo e desafiando, para aprender a ser e viver como homem e mulher. O diálogo permitirá um desvelamento da ciência, da realidade e da existência, conduzindo a exposição dos conteúdos a uma visão clara e crítica, pela qual todos participam da construção do conhecimento como sujeitos. Essa perspectiva pedagógica, rigorosa e sensível, está ligada à pedagogia da pergunta, comprometida com a existência humana, sempre dialógica e dialética.

Nessa concepção integral e complexa da formação humana, reforça-se a conexão com a pluridimensionalidade do humano, Paulo Freire (2004a, p. 32) ensina o que significa assumir a tarefa de educador e quais os aspectos nela imbricados:

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.

A formação integral converge à formação orientada pela ética universal, focada na humanização e envolvendo garantia dos direitos de cidadania dos sujeitos – os quais são praticamente ausentes para os que vivem em situação marginalizada (FREIRE, 2004a, p. 127). Assim, a busca da ética universal, nos atos educativos, potencializa o enfrentamento das situações-limite já no entorno das escolas e das comunidades locais, via projetos pedagógicos de intervenção na realidade opressora – quiçá cotidiana (atos-limite) –, visando a uma sociedade sustentável (inérito viável). Essa dialética funda-se no inérito viável, contextualizado nas situações-limite e tornando-se real na sua viabilização dialógica.

A ética universal, sob o foco dos problemas socioambientais, explicita-se na Ética da Responsabilidade dos seres humanos frente à defesa e cuidado com a vida, em sentido amplo. O que está em jogo, nessa perspectiva, é a vida futura da humanidade enquanto responsabilidade presente pela busca do bem comum: “Promover a educação, a saúde, a conservação do meio ambiente, a ética como política pública, é uma exigência do agir responsável com o amanhã, pois agir e seu efeito está implicado com o ‘bem intrínseco’”. (ZANCANARO, 2003, p. 61). Por isso, a importância do esforço consciente, esperançoso e temeroso – sendo que sob este último aspecto “[...] apareça o bem a ser defendido [...]”, convertendo o temor em “[...] primeira obrigação [...] de uma ética da responsabilidade histórica.” (JONAS, 1995, p. 358). Freire (1993a, p. 90-91) enfatiza a conexão ética da responsabilidade histórica com a Educação Libertadora, afirmando ser “[...] imperioso reconhecer que a responsabilidade que a prática educativa progressista, libertadora, exige de seus sujeitos tem uma eticidade [...]”.

Educar, sob a perspectiva da Ética da Responsabilidade, implica reconhecer os educandos como sujeitos livres e ativos, que assumem os desafios socioambientais de seu tempo, no sentido de cuidar criteriosamente do mundo; têm consciência de que o amanhã é resultado do hoje. Com efeito, a ação responsável potencializa alternativas especificamente sustentáveis nas relações dos seres humanos, entre si e deles com a natureza, reconhecendo a inter-relação e a interdependência dinâmica da realidade (CARNEIRO, 2007a, p. 100).

Nas palavras de Fiori (1991, p. 84): “[...] a educação [...] é libertadora ou não é educação [...]”; é nessa perspectiva sócio-pedagógica que o sujeito educando torna-se ético, a partir do diálogo afetivo e interativo com os outros, nas relações no e com o mundo e imbricando, na formação integral, as dimensões sociais e ambientais, econômicas e culturais, políticas e ideológicas, éticas e estéticas (CASTRO; FERREIRA, 2009, p. 80-94). Nessa perspectiva integral de formação do educando, destaca-se a estética do ambiente natural pelo seu valor em si, mas que depende de nós para se manter; por isso, a importância de considerar como se relacionar com os ambientes naturais, ressaltando a ética do cuidado: “[...] o uso adequado e criterioso dos recursos naturais [...], pode ser descrito como a reverência à natureza no sentido da apreciação estética.” (DIEGUES, 1998, p. 30).

Outra questão importante, na formação integral da pedagogia freireana, é a dimensão política do ato educativo, que é sempre ética e torna a ação pedagógica uma práxis transformadora da realidade: “[...] práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2003a, p. 67). Nessa práxis política está a denúncia da opressão que é estrutura desumanizante e o anúncio de outro mundo possível, como estrutura

humanizante – em compromisso histórico com os oprimidos enquanto dimensão utópica da conscientização (FREIRE, 1980a, p. 27). E, nesse sentido, a politização da educação traz à tona a impossibilidade da neutralidade do ato pedagógico; pois, ao problematizar o mundo pela ação-reflexão-ação, reafirma-se a necessária politização do processo educativo e dos sujeitos. Paulo Freire (2004a, p. 99) faz um alerta quanto à neutralidade da educação:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Deste ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra.

O ato educativo politizado está intrinsecamente ligado à natureza e à educabilidade humanas. Nessa conexão, a educabilidade não é invenção dos inimigos da ideologia neoliberal – os marxistas e libertários –, mas uma constatação histórica, que invalida o argumento da transgressão da neutralidade e que é contra todo tipo de fatalidade. Para Freire (2004a, p. 110): “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...] A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” Nesse sentido, não é possível ao ser humano ser neutro, pois suas relações o colocam num movimento de comprometimento permanente com a realidade – o que não se faz na adaptação, mas na transformação.

Nessa linha de discussão, a Educação Ambiental, crítico-libertadora, tem como pressuposto essa perspectiva política, problematizando as questões socioambientais hodiernas do mundo a partir da complexidade das diversas dimensões da realidade – social, econômica, cultural, ética e estética, entre outras. Conforme Carvalho (2000, p. 60-64), as lutas em torno do acesso aos bens naturais compõe o conteúdo político das questões socioambientais, centradas na tensão entre interesses privados e públicos, pois a exploração e submissão dos bens naturais a determinados grupos de poder cerceia a disponibilidade destes bens ao uso do bem comum e da coletividade, impedindo o acesso público e a garantia do direito ao meio ambiente; na medida em que as reivindicações relativas ao meio ambiente são de caráter público, torna-se uma luta por cidadania e, portanto, uma luta política. Nesse sentido, o caráter emancipatório, tanto das ações ambientais quanto da Educação Ambiental, é que dá o tom político – entendido como esfera pública de tomada de decisões comuns –, e pedagógico ao tratar dos diversos posicionamentos, questionamentos e negociações “[...] entre projetos políticos, universos culturais e interesses sociais diferentes.” (Ibid., p. 61).

Na mesma linha de reflexão, Loureiro (2000, p. 30) afirma que a cidadania voltada ao meio ambiente implica a “[...] noção clara de direitos, deveres e responsabilidades cívicas (participação qualitativa na definição desses direitos e deveres) na busca de uma sociedade sustentável, o que envolve o plano ideocultural e o político-econômico, em síntese, a cidadania plena e a ecocidadania [...]”. A simples percepção e sensibilização quanto à problemática socioambiental não significa aumento de consciência sobre as questões do meio ambiente; por isso, Loureiro (Idem, p. 32) enfatiza que “[...] a consciência, para ser ecológica, precisa ser crítica.” Essas reflexões podem ser complementadas com Figueiredo (2007, p. 85-86), no sentido de que é preciso uma Educação Ambiental dialógica e política, capacitando os envolvidos a resolverem questões da realidade ambiente, a partir de uma ecopraxis⁴⁵ na busca da sustentabilidade socioambiental.

O conhecimento produzido, no processo de formação integral e política do sujeito, tem como princípio a conscientização – educar-se para problematizar a realidade e transformá-la, humanizando a si e o mundo. Quem aprofunda essa perspectiva político-gnosiológica é Zitkoski (2004, p. 279) ao afirmar que:

Somente tem sentido o conhecimento [...] se servir como instrumento de intervenção crítica e criativa no mundo para transformá-lo e humanizá-lo. Este é o sentido do papel da educação no mundo: devem-se cultivar a coerência dialética entre a produção da existência antropológica do universo, a capacidade epistemológica de presentificar o mundo e a responsabilidade ético-política de transformá-lo.

O conhecimento construído no diálogo entre o educador e o educando – ambos sujeitos no processo formativo – precisa ser um conhecimento que contribua para a libertação do ser humano, situado numa realidade-ambiente concreta. Essa libertação é resultado do processo dialógico intersubjetivo dos seres humanos em comunhão, mediatizados pelo mundo, tendo como estratégia a **educação problematizadora**, que reforça a mudança em contraposição à **educação bancária**, que dá ênfase à permanência; é na intersubjetividade dialógica que se problematiza o mundo e se constrói as mudanças radicais, pois não se fica esperando que as transformações aconteçam para depois atuar criticamente – o ideal é ser sujeito partícipe dessa transformação (FREIRE, 1994a, p. 215; 2003a, p. 68-73).

Esse processo de construção política do conhecimento converge para uma Educação Ambiental com referência na teoria crítica, libertadora, emancipatória de Paulo Freire. Muitos

⁴⁵ A ecopraxis é uma nova maneira de pensar e agir, que se fundamenta na perspectiva freireana relacionada à práxis na perspectiva eco-relacional. O diálogo é fator preponderante, indispensável e mobilizador do processo educativo (FIGUEIREDO, 2007, p. 84-90).

dos principais conceitos freireanos são fundamentais para a concepção e condução da Educação Ambiental crítica, conforme demonstra Silva (2009b, p. 100):

[...] trazemos de Freire [...], em sua busca incessante por uma educação dialógica, problematizadora, transformadora e humana, a sua ênfase na capacidade ontológica própria do humano de “ser mais”, de superar as “situações-limite” e avançar rumo aos “sonhos possíveis”, que se faz por meio do percurso que transita da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, por compreender que estes aportes são essenciais para pensar a formação de professores e suas práxis.

Em resumo, a conscientização é de suma importância na formação emancipatória de educadores ambientais e, dentre os pressupostos básicos freireanos, destacam-se:

- Conhecimento crítico da realidade para transformá-la, mediante o movimento transitório da consciência ingênua para a consciência crítica, que se constrói de forma relacional entre educadores e educandos, no diálogo em torno de sua realidade, desenvolvendo experiências e aprendizados de vivência prática emancipatória, na construção da cidadania;
- O educando como sujeito consciente e transformador da realidade, ser político pela presença no mundo, participando ativamente de decisões e intervenções na defesa dos diversos espaços de vida do seu cotidiano;
- A Educação Ambiental em sintonia com a concepção freireana no processo de conscientização dos sujeitos-alunos, em vista da construção de sociedades sustentáveis, passando da consciência ingênua e conservadora, para a consciência socioambiental cidadã vinculada aos lugares de vivência dos alunos;
- Educar é um ato gnosiológico na formação integral dos seres humanos para se desenvolverem como sujeitos éticos, responsáveis e cidadãos políticos em sua realidade, tendo como base de ações um conhecimento libertador, problematizador e referenciado;
- A formação integral, pela justiça e garantia dos direitos de cidadania, implica a Educação Ambiental no direito de todos a um ambiente sadio para as gerações atuais e futuras, demandando dos educadores e educandos um conhecimento relacional e interdependente da dinâmica natural e social e o reconhecimento do valor do meio natural, enquanto sustentáculo da vida;
- A Educação Ambiental, em sua unidade com a formação integral do ser humano, assume a práxis freireana problematizadora de ação-reflexão-ação, na medida em que

os educandos se formam cidadãos politicamente conscientes de seus espaços de vida, frente aos problemas socioambientais em suas múltiplas causas e efeitos.

1.2.2 Dimensão do conhecimento

1.2.2.1 Mundo como mediador do conhecimento

A construção do conhecimento para Freire perpassa a relação do ser humano com os outros e com o mundo – significa que o ser humano apreende, conhece a realidade nas relações intersubjetivas mediatizadas “[...] pela totalidade da própria vida humana no mundo, superando-se, assim, as dicotomias e fragmentações tradicionalmente presentes [...]” nas teorias do conhecimento moderno-cartesiano (ZITKOSKI, 2004, p. 260). Assim, para compreender como Freire concebe o conhecimento, em conexão com a Educação, é preciso entender que isso acontece no diálogo intersubjetivo (sujeito-sujeito) sobre alguma coisa (objeto cognoscível) no mundo (mediatizador). Numa de suas falas mais conhecidas, afirmou Freire (2003a, p. 69): “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Brutscher (2005, p. 87) traz uma síntese da concepção de conhecimento, de acordo com Paulo Freire:

Freire compreende o conhecimento como processo de interação comunicativa entre sujeitos cognoscentes inseridos num mundo que, por sua vez, também precisa ser significado. Para ele, a característica fundamental do mundo cultural, histórico, enfim, humano, é a comunicação, a qual repousa numa base intersubjetiva. Por isso, o conhecimento não pode se reduzir à relação sujeito-objeto, porque não encontra sua finalidade só no objeto conhecido, mas sim na comunicação estabelecida entre sujeitos a respeito deste objeto que, às vezes, pode ser a própria relação intersubjetiva (regras e normas), como pode ser o mundo externo.

A característica central da teoria sócio-pedagógica do conhecimento em Freire é, portanto, o diálogo como experiência intersubjetiva, implicando ser mais que uma relação sujeito-objeto, pois necessita da legitimação do outro para alcançar o estatuto de verdade. Conhecer, nesse sentido, é um processo interativo-comunicativo entre sujeitos, dando significado ao mundo. Dessa maneira, a finalidade do conhecimento não é só saber do mundo, mas dialogar sobre ele. Para Freire, segundo Brutscher (2005, p. 87-88):

[...] o conhecimento, enquanto processo de interação comunicativa entre sujeitos mediatizados pelo mundo, que não é simples suporte, mas mundo existencial que se constitui a partir do conjunto de relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas, possui uma dupla condição: uma, cognoscitiva, a apreensão da realidade; outra, comunicativa, o diálogo em torno do significado e sentido da realidade apreendida e

ressignificada pelos sujeitos envolvidos no processo de conhecimento. [...] é, sobretudo, *interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade e, portanto, elaboração dialógica a realizar-se histórica e socialmente.* (Grifos do original).

Assim, há dois momentos indissociáveis na construção do conhecimento na concepção freireana de Educação: o primeiro é o de apreender a realidade, captá-la, tomar consciência do mundo desde o entorno existencial de cada um; o segundo é o de dialogar sobre a realidade com outro sujeito, problematizando-a. A significação e ressignificação do mundo são atos solidários entre os seres humanos, não se podendo fazer na verticalidade da opressão, ao contrário, precisam acontecer na comunicação entre iguais. Esses dois momentos são simultâneos, tendo o mundo como o mediatizador histórico e social do conhecimento, em sua validação intersubjetiva.

Essa relação dialógica e intersubjetiva acontece de forma particular entre educadores e educandos na sala de aula. Por isso a importância de chamar no discurso o contexto concreto dos educandos, para sentirem-se cada vez mais sujeitos da construção do conhecimento, superando o papel de expectadores passivos. Isso depende muito da postura didático-pedagógica dos educadores, o que nos alerta novamente para a importância da formação destes profissionais sob essa ótica, para o encontro com as realidades diversas e adversas do contexto escolar, sabendo atuar de forma dialógica e libertadora.

Ao tratar da relação entre sujeitos, Freire aproxima-se ao pensamento de Martin Buber quanto ao conceito de relação, o qual denota uma propriedade essencial dos seres humanos entre si, com o mundo e o transcendente. Isso fica claro na formulação de Buber (2003, p. 04): “Não há EU em si, mas apenas o EU da palavra-princípio EU-TU e o EU da palavra-princípio EU-ISSO.” Ou seja, o essencial no existir, é a relação entre os seres humanos (eu-tu) e destes com o mundo (eu-isso). E essa relação dá-se pelo diálogo – pronúncia das palavras-princípio –, que são os fundamentos da existência dos seres. Nesse sentido, a relação entre os seres humanos exige totalidade da presença no diálogo, em suma, a reciprocidade: “A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade”. (Idem, 2003, p. 03).

É importante, porém, apreender o avanço da apropriação sócio-pedagógica de Freire a partir de sua compreensão de Buber, pois numa das passagens da **Pedagogia do Oprimido**, que vem ao encontro dessa perspectiva relacional-dialógica, há uma ressignificação da **pronúncia**: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2003a, p. 78, grifo do

original). Portanto, conhecer o mundo é dialogar sobre ele para transformá-lo, o mundo pronunciado-mudado volta problematizado aos que o pronunciaram e exige deles nova pronúncia, assim “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2003a, p. 79). Ao mesmo tempo, Freire assimila a concepção buberiana de que a relação intersubjetiva precisa acontecer na humildade, sem arrogância, sem alienação da ignorância, para não tornar o outro polo do diálogo um mero “isso” (FREIRE, 2003, p. 80). Nesse contexto reflexivo, foi-lhe possível construir uma concepção de conhecimento via o diálogo intersubjetivo, que não aceita a ideia de haver o **ignorante absoluto** e o **sábio absoluto** – como afirmou o próprio Freire (2003a, p. 81): “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.”

Esse **saber mais** tem significado na medida em que estiver relacionado ao contexto espacial e temporal dos sujeitos envolvidos no processo de sua reprodução e criação sociocultural. Nesse sentido, põem-se as questões socioambientais, especialmente aquelas ligadas à situação de vida dos educandos e educadores (o entorno da escola, da comunidade, entre outras) – o diálogo em torno de problemáticas das experiências e vivências sócio-políticas, tais como: os descasos dos governos pelas áreas mais pobres das cidades no que diz respeito à infra-estrutura, como esgoto, água, saneamento e segurança; e as posturas dominantes que desumanizam os seres humanos, desencadeando problemas locais e globais, por exemplo, as mudanças climáticas que afetam situações e condições de vida de forma diversa. Essas questões, entre outras, exigem a construção do conhecimento dialogal, que possibilite alternativas políticas – no horizonte do inédito viável – para identificação e superação das situações-problema.

Dentro dessa perspectiva é possível pensar, segundo Leff (2002, p. 219), uma **Pedagogia da Complexidade Ambiental**, “[...] por meio de uma nova racionalidade que significa a reapropriação do conhecimento a partir do ser do mundo e do ser no mundo; [...] do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e de cada cultura.” Sob essa perspectiva, o ato de apreender o mundo parte do sujeito num processo dialógico-comunicativo na busca de um possível consenso de sentidos e verdades.

Para além de uma pedagogia do meio – na qual o indivíduo concentra o seu olhar no seu entorno, na sua cultura e na sua história para se reapropriar do seu mundo a partir de suas realidades empíricas – a pedagogia da complexidade ambiental *reconhece o conhecimento*, contempla o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias. (LEFF, 2002, p. 219, grifos do original).

Nesse sentido, a Pedagogia da Complexidade Ambiental não aceita o conformismo, o viver ao sabor do momento nem a ideia de sobrevivência; ao contrário, visa à imaginação criativa, à ação solidária, à prospectiva utópica na construção de um novo saber e “[...] aposta na ação dos potenciais da natureza e na fecundidade do desejo [...]” – o desejo enquanto um pensamento **que pensa mais do que pensa** (op. cit.). Para tanto, a Educação Ambiental deve possibilitar a compreensão das complexas inter-relações entre os processos objetivos e subjetivos, gerando habilidades inovadoras em vista da construção do inédito – uma nova racionalidade “[...] não para uma cultura de desesperança e alienação, mas, pelo contrário, para um processo de emancipação que permita o surgimento de novas formas de reapropriação do mundo.” (op. cit.). Nessa linha, para Leff (2002, p. 220-221), destacam-se alguns princípios epistemológicos e pedagógicos para a apreensão da complexidade ambiental, tais como:

- A complexidade ambiental é um saber que implica um re-conhecimento do mundo, pela apreensão do ambiente “[...] a partir do potencial ecológico da natureza e dos sentidos culturais que mobilizam a construção social da história.”;
- O pensamento complexo é “[...] dialógico no intercâmbio de saberes, na hibridização da ciência, da tecnologia e dos saberes populares [...]” – é reconhecimento do outro “[...] não apenas como ética, senão como uma ontologia do ser, plural e diverso.”;
- A pedagogia da complexidade ambiental é um saber que integra o conhecimento do limite, o sentido da existência e a incerteza “[...] como impossibilidade de conhecer o *sendo* e a certeza de que o ser não se contém no conhecimento pré-fixado das certezas do sujeito da ciência, da norma, do modelo, do controle. É um ser que se constitui na incompletude do conhecimento e na pulsão do saber.”

Estes princípios da Pedagogia da Complexidade Ambiental, segundo Leff, tem relação com a concepção de conhecimento de Freire, que além de focar o ser humano enquanto inconcluso, traz a ideia da pulsão do saber como construção do conhecimento vinculado a uma intencionalidade consciente, tendo em vista que o ser humano é “[...] sujeito da produção de sua inteligência do mundo [...], arquiteto de sua prática cognoscitiva [...]”, posicionando-se na realidade como um ser que conhece (FREIRE, 2004a, p. 122-123). Sob esse foco, o conhecimento tem sentido se conectado ao desvelamento da realidade para transformá-la, integrando uma práxis de mudanças possíveis e desejáveis, no âmbito político-social e

refletindo-se no processo educativo – pela superação da memorização de conteúdos e libertando o educando da condição de depositário dos conhecimentos alheios (BARRETO, 1998, p. 61). Nessa linha de pensamento, afirma Zitzoski (2004, p. 276):

O ser humano não pode ser visto como um espectador desinteressado do mundo no qual apenas observa as realidades que o cercam. Ao contrário, o ser consciente implica o agir consciente sobre a realidade, constituindo, assim, a unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática.

O pressuposto de que conhecer é um ato sócio-político, de engajamento na transformação do mundo, permite inferir que a Educação é um processo de reflexão-ação pela solução de problemas na realidade cotidiana dos educandos e educadores. Conforme relato de Freire (2004a, p. 134) feito por uma educadora, muitos profissionais do ensino não consideram a realidade; restringem-se a transmitir conteúdos, desconectado do contexto imediato dos sujeitos – sem perceber a importância do entorno das escolas na construção do conhecimento:

Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos.

O conhecimento crítico e reflexivo, portanto, permite desvelar o mundo e projetar soluções possíveis, desenvolvendo a consciência crítica dos sujeitos – educadores e educandos – frente à realidade-mundo. Assim, a Educação assume um caráter libertador, pois está fundamentada no desvelamento do mundo, via uma pedagogia dialógica, diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Com efeito, conhecer o mundo é um processo de leitura da realidade para interpretá-la, tendo presente que cada um traz consigo uma leitura de mundo, um saber de experiência feito, pois ninguém ignora tudo e ninguém sabe tudo (FREIRE, 2004a, p. 68).

Sob o foco da Educação Ambiental, aos educadores cabe considerar a leitura que os educandos trazem para sala de aula, no tocante à visão de mundo, de natureza, dos conflitos socioambientais no espaço local e global, de sua situação e condição socioeconômica, cultural, de seus direitos de cidadania etc. Todos estes aspectos potencializam o trabalho do educador na formação da consciência da cidadania socioambiental dos educandos. Com efeito, os educadores precisam **ler a leitura** dos seus educandos para, com eles, redimensionar o mundo e ampliar seu conhecimento da realidade, possibilitando-os a tornar-se **corpo consciente**, não ficando reféns da sensibilidade nem do cientificismo inoperante,

mas estando abertos ao saber, que “[...] instiga nossa capacidade racional e, conseqüentemente, [as] possibilidades múltiplas de criação.” (ARAÚJO FREIRE, 2002, p. 11). Nesse sentido, aprofundando a reflexão das leituras do mundo e da palavra, Freire (1987, p. 11-12) demonstrou a dinâmica entre elas, culminando na síntese da **palavramundo**:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

É nesse contexto que se destaca a importância do diálogo problematizador sobre a realidade em conexão com os diferentes saberes, experiências e vivências dos sujeitos, implicando atitudes e decisões propositivas frente aos problemas socioambientais. Sob esse foco, Morin (2006, p. 35) afirma: “O conhecimento dos problemas-chave [...] é o próprio mundo. [...] O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.” Por isso, a Educação e, por força, a Educação Ambiental enfrentam o desafio do desenvolvimento de um conhecimento pertinente – oposto aos saberes desunidos, divididos, compartimentados –, uma vez que os problemas são cada vez mais “[...] multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.” (Idem, 2006, p. 36). Nessa linha, Leff (2002, p. 162-183) ao tratar da construção do conhecimento enquanto diálogo de saberes, foca que a problemática ambiental demanda um corpo integrado de conhecimentos sobre os processos naturais e sociais, considerando os limites e potenciais ecológicos, culturais e tecnológicos de cada região e lugar, em vista da sustentabilidade socioambiental. Alerta também sobre a participação interdisciplinar de sujeitos e instituições, num diálogo de saberes em que se dê o encontro entre o conhecimento científico e os saberes populares, tendo-se presente que “[...] a democratização do conhecimento não deve ser confundida com o anarquismo e o relativismo epistemológico, no sentido em que ‘vale tudo’, que qualquer opinião ou argumento é tão válido e legítimo – no campo do conhecimento – como a teoria científica mais contundente.” O diálogo, pois, em torno da complexidade ambiental não é um ecletismo epistemológico, “[...] mas o encontro de tradições e formas de conhecimento legitimadas por diferentes matrizes de racionalidade [...]”. (LEFF, 2002, p. 179-180). Assim, a construção de uma nova racionalidade aparece como alternativa da produção de novos conhecimentos ambientalmente multirreferenciados.

A construção de uma racionalidade ambiental demanda a transformação dos paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos, o diálogo, a hibridação e integração de saberes, bem como a colaboração de diferentes especialidades, propondo a organização interdisciplinar do conhecimento para o

desenvolvimento sustentável. Isso gera novas perspectivas epistemológicas e métodos para a produção de conhecimento, bem como para a integração prática de diversos saberes no tratamento de problemas socioambientais. (LEFF, 2002. p. 162).

A potencialização de múltiplas leituras de mundo, a partir do paradigma da complexidade, está em consonância com a perspectiva freireana, pois a possibilidade de gerar novas epistemologias e métodos assenta-se na sua criação intelectual; conforme posicionamento do próprio Freire (2004a, p 83):

Como educador, preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

O processo de leitura do mundo e de partilha da leitura feita, solidariamente, não é a postura pedagógica dominante: muitos educadores resistem e não consideram na práxis cotidiana o histórico de vida dos educandos. Segundo Freire (2004a, p. 121), isso se deve à cultura da opressão de classe e que impede a experiência coletiva de construção de novos conhecimentos a partir do diálogo entre os diferentes saberes, sempre tendo o mundo como mediador deste processo. Minimizar os saberes múltiplos traz o risco de se querer fazer a leitura da realidade pelo outro, como uma sobreposição ou imposição da compreensão de mundo – julgando que o outro não é capaz de uma leitura autônoma.

Nesse sentido, a pedagogia crítico-dialógica compromete-se a desvelar pelo diálogo problematizador e reflexivo as situações-limite e projetar inéditos viáveis, para além de uma imposição da **leitura dos letrados**, conforme nos alerta Freire (2005, p. 106-107):

É a “leitura do mundo” exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limite”, mas além das quais se acha o “inédito viável”. É preciso, porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode se a leitura dos acadêmicos impostas às classes populares.

Por isso, afirma-se que em Freire muito mais que um **Método**, há uma **Teoria do Conhecimento**, forjada a partir de sua reflexão sobre as origens da formação da sociedade brasileira, ligada ao colonialismo opressivo e de exclusão. E foi a partir dos excluídos, dos condenados da terra, dos esfarrapados do mundo, que ele construiu a pedagogia do oprimido, o que faz ser sua epistemologia “[...] humanista e libertadora, comunicadora e comunicante,

desalienadora e conscientizadora, eminentemente dialógica e esperançosa, que busca na indignação a realização dos sonhos possíveis.” (ARAÚJO FREIRE, 2002, p. 14).

1.2.2.2 A questão epistemológica

O pensamento pedagógico de Freire caracteriza-se pela construção dialógica do conhecimento – como resultado histórico-social da humanidade e, pois, tarefa de homens e mulheres curiosos diante do mundo objetivo-concreto. Aprender é mais que acumular conhecimento, como processo que envolve múltiplas capacidades, segundo afirmou Freire (1986a, p. 27-28):

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Conhecer é um ato de criação, é um desafio – não é algo que passa dos sabedores para os que não sabem, que se deposite nos educandos. Não é possível que uns conheçam pelos outros – o conhecer é ato intersubjetivo, entre sujeitos ativos no processo. Não há quem sabe melhor ou mais, numa situação de interação educativa; mas há quem sabe coisas diferentes, já que “[...] ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer.” (FREIRE, 2005, p. 47-48).

A radicalidade freireana encontra-se na possibilidade epistemológica da dinâmica intersubjetiva do conhecimento que reconhece a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos no diálogo, conforme sinaliza Zitkoski (2004, p. 272):

O fundamento radicalmente novo da pedagogia freireana em seu âmbito epistemológico é a visão dialetizante do processo de construção do conhecimento. Seu ponto de vista é que todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa sua idade, seu meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica, ou outras diferenças reais. O conhecimento consiste no conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito cognoscente.

Essa concepção de conhecimento coaduna-se com a Educação Ambiental quanto ao entendimento de meio ambiente, desde um nível de senso comum a níveis mais elaborados, os quais implicam a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Sauvé (2005a, p 317-322), focaliza sete dimensões de meio ambiente, que correspondem a modos diversos e complementares de apreensão e reflexão na Educa o Ambiental:

- 1) **Meio ambiente como natureza:** algo para ser admirado, respeitado e preservado pelos seres humanos, assim como sentir-se pertencente a ela, ou seja, ao fluxo da vida, reconhecendo os “[...] vínculos existentes entre identidade, cultura, e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos [...]”]; e, nesse contexto, a importância de se reconhecer os vínculos entre a diversidade biológica e cultural – a diversidade biocultural;
- 2) **Meio ambiente como recurso:** algo para ser gerenciado, administrado e repartido numa perspectiva de consumo responsável, crítico e solidário, tendo em vista as sociedades atuais e futuras, com base na gestão de atitudes e condutas individuais e coletivas;
- 3) **Meio ambiente como problema:** algo que exige a prevenção e cuidado, precisa de resolução técnica, demandando conhecimento e investigação crítica das realidades, tendo-se em vista que os problemas socioambientais estão enredados em jogos de interesse, de poder e juízo de valores – a importância da resolução de problemas e a concretização de projetos para preveni-los;
- 4) **Meio ambiente como sistema de relações socioambientais:** permite compreendê-lo para tomadas de decisões e ações, fundamentadas pelo pensamento sistêmico-complexo de meio ambiente, como eco-sócio-sistema;
- 5) **Meio ambiente como lugar de vivência:** enquanto envolve a realidade cotidiana (casa, escola, trabalho etc.), que é preciso conhecer para aprimorar projetos que favorecem a interação social, a segurança, o conforto, a saúde, a estética dos lugares e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, enraizamento e responsabilidade socioambiental compartilhada;
- 6) **Meio ambiente como biosfera:** onde se vive junto com os outros, reconhecendo a importância das interdependências das realidades socioambientais mundiais, em vista da consciência planetária e da solidariedade internacional, na melhoria das condições de vida de todos, no mundo;
- 7) **Meio ambiente como projeto comunitário:** implica cooperação em prol do coletivo, o que demanda aprendizado de trabalhos e vivências comunitárias cidadãs, abertura crítica ao diálogo, valorizando os diversos tipos de saberes – científicos, de experiência, tradicionais, entre outros – na linha da práxis, isto é, a ação associada ao processo de reflexão crítica.

Nesse sentido, a Educação Ambiental, numa compreensão freireana, pode-se endossar todas essas dimensões como válidas, tendo significado, pois estão conectadas à vida, à situação existencial e, por isso mesmo, elas têm uma conotação de problematização no sentido de educadores e educandos assumirem-se epistemologicamente curiosos – visto que a **curiosidade** é fundamental para uma educação dinâmica que faz “[...] perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.” (FREIRE, 2004a, p. 88).

Freire (1994b, p. 148) sonhava com uma sociedade mais coerente com os seres **programados para aprender**, que são os humanos; epistemologicamente curiosos, não satisfeitos com o saber mecânico e técnico, mas avançando para a coerência com sua condição histórica e social, construindo-se por indagações fundamentais em torno do que fazem, de como fazem, com que fazem e desafiando-se a outras perguntas a mais, nos termos pessoais do autor: “[...] a quem sirvo fazendo o que faço, contra que e contra quem, a favor de que e de quem estou fazendo o que faço.” Assim, a dimensão política do conhecimento é construída e explicitada sempre por um sujeito concreto, num lugar concreto.

Não basta, porém, saber-se curioso, é preciso avançar para uma curiosidade epistemológica, buscando sempre saber mais, conhecer mais como propriedade do ser humano, que se alcança na transição da ingenuidade para a criticidade. Essa curiosidade, como experiência vital, é histórica e socialmente construída, já que a passagem da ingenuidade para a criticidade é uma tarefa fundamental da práxis educativa. A curiosidade é um exercício, da espontaneidade para a rigorosidade, da ingenuidade para a criticidade; quanto mais rigorosa, mais epistemológica, pois ao perder a espontaneidade instintiva, a curiosidade vai-se tornando uma atitude metódica na busca de saber mais, contribuindo para que o ser humano posicione-se no mundo de forma mais crítica (ZITKOSKI, 2004, p. 273; FREIRE, 2004a, p. 39; 89). A curiosidade, nesse contexto, tem um caráter histórico, já que o conhecimento é construído historicamente – nada que se faz está fora do tempo e de um lugar concreto, cabendo humanisticamente o respeito pela leitura que os outros fazem da realidade: “[...] histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.” (FREIRE, 2004a, p. 35).

Por isso, conhecer é um ato político de construir conhecimento na tensão dialética para compreender e transformar a realidade, como afirmou Freire (1994b, p. 148):

[...] “programados para aprender”, portanto para ensinar e, em consequência, para conhecer, mulheres e homens se autenticarão tanto mais quanto desenvolvam a *curiosidade* que venho chamando *epistemológica*. É enquanto *epistemologicamente*

curiosos que conhecemos, no sentido de que *produzimos* o conhecimento e não apenas *mecanicamente* o *armazenamos* na memória. (Grifos do original).

Importava, para Freire, a superação da visão subjetivista moderna e do paradigma da consciência individualista e neutra. Construiu, para tanto, um fundamento com bases no diálogo intersubjetivo, comunicativo, problematizador e que serve de suporte para a Educação Libertadora e, portanto, para uma Educação Ambiental crítica. Freire não tinha uma preocupação central com as questões epistemológicas clássicas, como origem, essência e validade do conhecimento, mas com questões objetivas que se relacionam diretamente com a produção do conhecimento intersubjetivo: a interação dialógico-comunicativa mediatizada pelo mundo concreto, enfatizando a simultaneidade dos aspectos cognoscitivos e comunicativos (BRUTSCHER, 2005, p. 122). O próprio Freire (2004b, p. 18) sintetiza a sua epistemologia ou teoria do conhecimento:

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente.

Em síntese, a concepção de conhecimento em Freire tem como base o mundo, enquanto mediador do processo gnosiológico, corroborando a formação de educadores ambientais, a partir dos seguintes pressupostos:

- Conhecer é entender o mundo mediatizando a totalidade da vida humana, em perspectiva unitária, não-fragmentada da realidade, pela comunicação dialógico-intersubjetiva de sujeitos a respeito de um determinado objeto, espacial e temporalmente concreto, a partir do **saber da experiência feito**, como conhecimento aprendido na vida cotidiana;
- Conhecer é um ato histórico, sócio-político e epistemológico, enquanto diálogo entre os sujeitos cognoscentes, detentores de diferentes saberes (populares, artísticos, religiosos e científicos), implicando uma concepção dialética de problematização na busca metódica por mais conhecimento, na dinâmica da curiosidade epistemológica e transitando da espontaneidade para a rigorosidade, da ingenuidade para a criticidade;
- A Educação Ambiental, sob a concepção de conhecimento como ato cultural libertador, problematiza a realidade-mundo local e global em torno de alternativas políticas de superação de problemas, no desvelamento do mundo;

- A formação de educadores ambientais demanda conhecimento integrativo dos processos naturais e sociais, diante dos problemas socioambientais complexos, imediatos e remotos no mundo, identificando situações-limite e projetando inéditos viáveis de cada região e/ou lugar, em vista da sustentabilidade socioambiental.

1.2.3 Dimensão metodológica

1.2.3.1 Diálogo como método

O Método Paulo Freire⁴⁶, como ficou mundialmente conhecido, é uma das maiores contribuições pedagógicas de todos os tempos⁴⁷. Ele não apenas iniciou um novo modo de educar, mas um processo que cria condições objetivas para a construção de novos conhecimentos, partindo da realidade concreta de educandos e educadores, em “[...] um ato de criação capaz de gerar outros atos criadores [...]” (FREIRE, 1980a, p. 41). Por isso, uma das primeiras questões postas por Freire foi a de despertar a capacidade criadora dos seres humanos, para além da perspectiva elitista na produção do conhecimento e no acesso à cultura, como privilégio de poucos. Freire inaugura a **pedagogia da pergunta**,⁴⁸ que se aproxima da realidade para desvelá-la, partindo da inter-relação dialética dos conceitos e do contexto concreto (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 09). Para Araújo Freire (2002, p. 09), o pensamento educativo de Freire é um desenvolvimento e aprofundamento dos pressupostos políticos, filosóficos, éticos, estéticos, gnosiológicos, antropológicos e pedagógicos de sua

⁴⁶ Paulo Freire concebeu um novo sistema de educação, no qual estava contido um método de alfabetização a partir da realidade (FREIRE, 1983b, p. 119-123). Conforme registrou Maciel (1983, p. 129-131): “A alfabetização deveria ser – e é – um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental.” As etapas do Sistema eram organizadas em: 1) Alfabetização infantil; 2) Alfabetização de adultos; 3) Ciclo primário rápido; 4) Universidade popular; 5) Instituto de Ciências do Homem; 6) Centro de Estudos Internacionais. Somente as duas primeiras etapas tiveram experiências práticas, visto que a proposta total foi impedida pela Ditadura Militar, considerando subversiva e declarando que Paulo Freire estava “[...] comunizando o nordeste, através de seu método de alfabetização de estilo revolucionário.” (ARAÚJO FREIRE, 2006, p. 166).

⁴⁷ Para Narodowski (1999, p. 34-35) o ciclo de produção pedagógica iniciado pela **Pedagogia do Oprimido** ainda não foi superado. Freire foi um pedagogo emblemático na unidade das utopias sócio-política e metodológica, não tendo ainda surgido um pensador capaz de construir, nos moldes freireanos, uma nova síntese da pedagogia de nosso tempo.

⁴⁸ A pedagogia da pergunta de Freire recria o método maiêutico de Sócrates, que partia do princípio de que há no interlocutor ideais grávidas esperando o parto para se manifestarem, por meio de perguntas problematizadoras. Nesse sentido, Freire parte do princípio que todo ser humano tem em si, no mínimo, um saber da experiência, diferente em cada um e ponto de partida para o diálogo em torno da realidade, para compreendê-la – ou seja, não há quem saiba tudo nem quem ignore tudo, pois há saberes diferentes e complementares (BLACKBURN, 1997, p. 248; FREIRE, 2003a, p. 81).

epistemologia ou, como ele mesmo gostava de afirmar: “[...] de minha compreensão de educação [...]” nutrida pelo contato com as classes populares.

Foi Sartre (1960, p. 26) quem alertou Freire quanto ao cuidado com a concepção digestiva – ou filosofia alimentícia – de conhecimento, que vai enchendo as consciências humanas. Freire (2003a, p. 63) critica de forma veemente essa percepção, afirmando que se refere a uma espécie de tratamento de engorda dos educandos, digerindo falsos saberes que geram passividade adaptativa ao mundo. Essa é uma concepção que só interessa aos opressores, visto que não gera consciência crítica, ao contrário, domestica o ser humano, impedindo-o de problematizar sua situação e circunstância existenciais.

A busca de Freire era por uma metodologia que fosse, ao mesmo tempo, também um instrumento pedagógico do educando e não só do educador, para superar a identificação simplória dos conteúdos ensinados com o processo de aprendizagem. Por isso, trabalhava com a perspectiva de que se ensina na liberdade, para a Educação tornar-se prática de liberdade. Essa visão possibilitou a Freire conceber um método que superasse o modelo “bancário” de educação, focado na transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos e, na maioria das vezes, desconectados da realidade; sem falar da relação vertical entre educadores e educandos, em aulas silenciosas e silenciadoras. Nesse sentido, Freire faz uma opção radical pelo diálogo, como método político-pedagógico, para suplantar a visão fragmentadora e negadora do ser humano como um ser de busca. É Simões Jorge (1979, p. 12) quem nos mostra como isso se concretiza:

Colocando o diálogo como o método para a realização de sua pedagogia libertadora, Paulo Freire mostra o grande valor da palavra: palavra transformadora. Este é o maior momento de toda a sua teoria libertadora, senão o momento culminante da sua teoria educativa como prática da liberdade. Libertar pela palavra!

Segundo Fiori (2003, p. 13), o método de Freire “[...] não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato [...]”, mas possibilita ao educando refletir e re-existenciar de forma crítica as palavras do seu mundo para poder dizer a sua própria palavra, ou seja, transformar o mundo, é reflexão e ação.

Palavra⁴⁹ é práxis transformadora para Freire, é pronunciamento do mundo em vista de sua transformação (palavração) e é busca permanente dos seres humanos por saber mais de si

⁴⁹ Conforme Simões Jorge (1979, p. 14): “A palavra de Deus é libertadora! A palavra do homem imita a Palavra divina: ela tem que ser, também, libertadora. [...] Assim, pois, os homens só se libertarão quando forem capazes de, à imitação do diálogo divino, dialogarem entre si.” Tanto Simões Jorge quanto outros autores como, Duarte

mesmos, para ser mais e dar significado a sua existência pelo diálogo libertador. Tal práxis é exigência existencial, é a solidariedade entre reflexão e ação em vista de outra ação que muda o mundo, humanizando-o – não sendo possível, portanto, essa transformação num ato unilateral de um sujeito depositar conteúdos em outro (FREIRE, 2003a, p. 79):

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro [...]. (grifo do original).

A interdição da palavra é um ato violento, psicológico e muitas vezes associado a agressões físicas, como enfoca Kozol (1983, p. 19-21) em relatos e anotações de aula, ao observar educandos quanto aos seus contextos de vida:

Frequentemente, Stephen chega à escola depois de ter levado fortes surras. Se lhe pergunto o que aconteceu é capaz de negar tudo porque não deseja que saibamos diretamente dele a vida miserável que leva. Como tantas outras crianças e também adultos, Stephen está muito mais preocupado em ocultar sua degradação dos olhos do mundo do que de livrar-se dela. [...] Mais tarde, vendo-o todo contundido, interoguei-o e então admitiu que a mãe adotiva o atirara no alpendre, para fora da casa. Dera com o olho no balaústre, por isso o olho ficara fechado e roxo.

É dessa mesma maneira que o menino era também tratado na escola, como relata nas lições de várias disciplinas, em que as professoras falavam-lhe gritando, enquanto permanecia sentado na carteira em silêncio: “Dá isso aqui! Que bagunça! Que sujeira! Olhem o que ele fez! Misturou tintas! Não sei para que gastar papel bom com um menino destes! [...] Mas que lixo! Que porcaria!” (KOZOL, 1983, p. 22). Assim, a violência instaura-se onde há ausência de diálogo, pois propicia a verticalização do processo pedagógico, resultando no rebaixamento silencioso do educando e enfatizando a ascensão verbalizadora do educador. Institui-se um ambiente necrófilo, de desrespeito cultural e das potencialidades individuais, que reproduz ao invés de criar, que segrega ao invés de agregar, que inibe o desejo de conhecer por um adestramento de condutas.

Essa nova abordagem metodológica exigia uma mudança imediata na postura pedagógica dos educadores, pois foi a eles que esse novo método trouxe, de forma mais

(1986, p. 52-80) e Kadt (2007, p. 129-134), expressaram em suas análises que Freire estava imbuído dessa perspectiva cristã, ao construir sua pedagogia. O próprio Freire (1974b; 1979a; 1982c) mais de uma vez focou essa visão de forma direta em seus textos e pronunciamentos em seminários e congressos, transparecendo sua relação com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Teologia da Libertação na sua concepção do diálogo humanizante. Segundo Torres (1981, p. 37), Freire solidarizou-se com o surgimento e desenvolvimento da Teologia da Libertação, sendo reconhecido por Enrique Dussel e Rubem Alves.

direta, outra orientação – implicando um novo e constante aprendizado pelo educando –, já que agora não basta apenas saber “professar” conhecimentos que estão nos livros didáticos e nas cartilhas de alfabetização; é preciso avançar para a problematização da realidade do educando dentro de uma perspectiva de superação do contexto de opressão, isto é, por meio de uma educação formadora de sujeitos críticos (FREIRE, 1986a, p. 86).

Freire, portanto, não inaugurou novos conteúdos, mas propôs novas maneiras de refletir sobre os conteúdos mais imediatos no lugar de vivência dos educandos. Segundo Romão (2001b, p. XIV), a contribuição central de Freire está na forma de pensar os conteúdos como novo horizonte paradigmático, “[...] uma nova maneira de raciocinar e de ler a realidade [...]”. Na concepção dialógica de Freire, alguns pressupostos são importantes. Um deles é que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2004a, p. 31). Outro, também tão importante quanto esse é que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Idem, p. 53). É fácil deduzir que a possibilidade da produção e construção de conhecimentos acontece centralmente pelo diálogo, que se realiza no encontro dos seres humanos para projetar as transformações do mundo em que estão inseridos. É necessário, porém, apreender a tensão dialética permanente no processo pedagógico que coloca a Educação, muitas vezes, como mantenedora da ideologia dominante e de ocultação das relações de opressão, impedindo o desvelamento dessa situação e a geração de novas dinâmicas de vida sócio-política e cultural.

A estratégia escolhida por Freire para a condução dessa nova metodologia é o diálogo problematizador, em torno da realidade que estão inseridos os sujeitos do processo pedagógico. Em seu primeiro livro, **Educação e Atualidade Brasileira**, Freire (1959, p. 21) já afirmava com convicção:

O caminho para nossos projetos foi sempre o diálogo. Diálogo através de que ia se conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência.

Nessa linha, era preciso – desde esse momento inicial de sua caminhada sócio-política e pedagógica – construir condições para o diálogo problematizar sobre a realidade cotidiana concreta, numa interação entre educadores e educandos, para superar as metodologias “bancárias”, negadoras do diálogo e continuadoras do modelo colonialista. Freire (1959) acreditava que superar os métodos da educação bancária era também superar a colonização e a inexperiência democrática brasileira, para um despertar das massas populares no rumo da

construção de uma nova época, para além do aspecto nocional da realidade e como transição para uma experiência de desenvolvimento nacional e de democracia aberta e dialógica. Para Frantz Fanon (1968, p. 36-39), a falta de diálogo é uma das marcas do colonialismo, pois a primeira aprendizagem do colonizado é ficar no seu lugar, não se inquietar nem ultrapassar os limites; essa experiência de sujeição penetrou o pensar pedagógico brasileiro, gerando uma educação como depósito de saber do opressor no oprimido, ou seja, de ausência do diálogo. Ou ainda, a educação como ferramenta da dominação e da colonização, por isso, a importância da Educação como prática de liberdade, postulada por Paulo Freire em conexão à realidade imediata de educadores e educandos, como possibilidade de superação do modelo educativo colonialista.

Segundo Anísio Teixeira (1957, p. 52-53), o espaço pedagógico deveria tornar-se um lugar para dialogar sobre a cultura regional e local, buscando meios e recursos diversificados a essa tarefa, com assistência e aconselhamento técnico dos órgãos governamentais enquanto política de Educação – superando-se a ideia de educação como privilégio, mas como direito de todos. Sob influência dessas reflexões de Anísio Teixeira, Freire (1959, p. 92) afirmou: “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto”. O que Freire queria era enraizar o processo pedagógico nas questões locais e regionais sem perder de vista os aspectos nacionais, conectando os educandos ao seu espaço e tempo, tendo como base dos programas educacionais a vida comunitária levada para dentro da sala de aula e pensada e pesquisada, igualmente, fora dela.

Por isso, é preciso refletir criticamente sobre a realidade concreta, posicionar-se curiosamente frente ao mundo e seus diversos aspectos – social, político, ideológico, ético, estético, cultural e ambiental –, já que o diálogo freireano é uma problematização do próprio conhecimento do mundo em sua relação íntima com o contexto situacional de educadores e educandos, para se compreender e explicar melhor sua dinâmica interativa, em vista de sua transformação (FREIRE, 1982b, p. 52).

Nesse sentido, Freire (1980c, p. 59) afirmou que a cotidianeidade precisa tornar-se objeto da reflexão dos grupos sociais – e por que não dos educadores? – especialmente a forma de estar sendo no mundo, nos espaços mais imediatos; e alertava que “[...] o papel do educador não é “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organização de um pensamento correto em ambos.” (FREIRE, 1982b, p. 53). Assim, afirma-se a importância da

formação de educadores na linha dialógica político-pedagógica, sintonizada com o contexto da realidade concreta. Ao considerar a formação docente, Freire (2004a, p. 134), questionava:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.

O autor estava preocupado em ressignificar o jeito como a pessoa aprende, tendo como ponto de partida (não de chegada ou de “ficada”) o seu contexto imediato (relação com seu mundo e com os outros seres humanos). Nessa linha de valorização do presente vivencial, Heller (1992, p. 45) entende que a vida cotidiana é a unidade imediata entre o pensamento e a ação, ou seja, é o suporte básico, é a apreensão imediata do mundo; não é possível vivenciar a cotidianidade tendo como base os conceitos científicos. São os conhecimentos imediatos do mundo que nos garantem a vida cotidiana, dando-nos condições de atuar.

Para o processo de formação de educadores, especialmente relacionado com o pensamento de Freire, pode-se dizer que o contexto concreto assemelha-se ao que Heller chama de cotidiano: o mais imediato. É este o substrato central do processo de formação para Freire, pois é do mundo imediato que surgem os temas geradores, sendo eles o pensamento atuando sobre a realidade, construindo uma nova cultura (FREIRE, 1980a, p. 32).

Tendo essa perspectiva como ponto de referência, é possível afirmar a necessidade de problematizar, via o diálogo humanizador, as questões relativas ao meio ambiente. Para Guimarães et al (2009, p. 51), é animadora a realidade atual dos educadores que se dispõem a ter em sala de aula uma postura problematizadora e que contribuem ao despertar da consciência crítica dos educandos:

No entanto, cada vez mais educadores ambientais assumem uma postura crítica em seu fazer pedagógico, construindo novas lógicas e “táticas” [...], em que procuram, no cotidiano das escolas, práticas diferenciadas, questionadoras e problematizadoras, buscando a contextualização do que se ensina e faz em uma realidade mais ampla, inserida em questões hoje fundamentais na sociedade. Isso como forma de produzir um ambiente educativo que se realiza em ações de caráter pedagógico de intervenção na comunidade, assumindo a dimensão política da educação e potencializando o exercício de cidadania dos educandos e educadores.

Há, nitidamente, uma convergência da percepção crítica da Educação Ambiental com os pressupostos dialógicos do Método freireano, especialmente no que se refere aos **temas geradores**, que hoje já são utilizados para a reflexão das questões socioambientais e precisam ter significação concreta aos educandos e educadores, ou seja, que tais questões pertencem ao

seu mundo e, ao mesmo tempo, sejam conteúdos problematizadores, com potencial de criticizar a realidade, aprofundamento a multidimensionalidade das causas dos problemas enfrentados pela humanidade. Como salienta Tozoni-Reis (2006, p. 109):

Ao tomar os temas ambientais como temas geradores de processos educativos ambientais duas preocupações devem estar presentes: os temas têm que ter significado concreto para os envolvidos e devem ter conteúdo problematizador. Isso significa dizer que os temas ambientais devem ser ponto de partida para a discussão mais ampla da crise do modelo civilizatório que estamos a enfrentar, crise que dá sentido à busca de uma sociedade sustentável.

Isso não significa apenas uma discussão em torno de temas ambientais problemáticos e, por isso, dizer que se está fazendo Educação Ambiental a partir de Freire. O que a autora propõe é que há uma implicação intrínseca do ponto de vista metodológico, pois é preciso que as questões ambientais tematizadas estejam ligadas ao contexto de vida dos envolvidos no diálogo e que essas problemáticas permitam questionar de forma ampla toda a crise socioambiental, que tem múltiplas dimensões, mas que também atinge as localidades. Para Freire (2004a, p. 30), o diálogo em torno dos temas geradores precisa fazer-se com abertura desafiadora, problematizando o contexto e ser, acima de tudo, criativo. Assim, essa concepção permite fugir das generalizações amplas e desligadas e possibilita uma reflexão comprometida com o entorno geográfico e histórico da escola, via diálogo dos diferentes saberes, partindo dos conhecimentos locais – o saber da “experiência feita”, das vivências cotidianas, para chegar a conhecimentos mais elaborados e globais.

Para Carvalho (2008, p. 155), é necessário ter cuidado para não realizar uma reflexão superficial, simplista e apressada das questões socioambientais, acarretando a manutenção de uma consciência ingênua. Ao contrário, com base em Freire, ela enfoca a necessidade de colocar “[...] em debate as premissas, opções e utopias com as quais muitos educadores, profissionais ambientais e trabalhadores sociais vêm construindo, no Brasil e na América Latina, uma visão socioambiental a que corresponde uma Educação Ambiental crítica.” Sob essa ótica, a prática educativa tem sentido na medida em que a formação do sujeito estiver relacionada com o mundo em que vive e pelo qual é responsável. Ainda, conforme Carvalho (2008, p. 156), tal enfoque educativo tem:

[...] raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire, uma das referências fundadoras da educação crítica no Brasil, insiste, em toda sua obra, na defesa da educação como instância formativa de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores da própria história. As metodologias de alfabetização baseadas em temas e palavras geradoras,

por exemplo, buscam justamente conectar o processo de conhecimento do mundo à vida dos educandos, para torná-los leitores críticos do seu mundo.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental contribui para outra compreensão das relações sociedade-natureza e intervenção nos problemas e conflitos socioambientais, gerando mudanças de valores e atitudes cidadãs comprometidas com a realidade ambiente em sua transformação em prol do bem comum. Nessa mesma linha de reflexão, Layrargues (1999, p. 134) reafirma o potencial da Educação Ambiental para a construção da cidadania dos sujeitos a partir do saber local-imediato:

A resolução dos problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão de seu ambiente de vida cotidiano. [...] O contexto local é uma ferramenta da educação ambiental que permite o desenvolvimento da qualidade dinâmica nos educandos, despertando o sentimento da visão crítica e da responsabilidade social, vitais para a formação da cidadania.

Para o processo educativo tornar-se cada vez mais emancipatório, é necessário problematizar a realidade a partir das situações-limite da realidade local-global dos sujeitos. As situações-limite, tomadas como o espaço concreto e de conflito, permite inferir vários temas geradores para fomentar o diálogo na sala de aula sobre a vida cotidiana, em vista de projetar atos-limite, que são a própria práxis transformadora, com o intuito de construir o inédito viável: uma sociedade justa e solidária, em que não existam opressores nem oprimidos, mas seres humanos se libertando em comunhão (FREIRE, 2003a, p. 44).

1.2.3.2 Rigorosidade metódica

Para Freire a rigorosidade metódica, frente aos objetos cognoscíveis, é fundamental no tratamento dos conteúdos pelos docentes: “Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis.” (FREIRE, 2004a, p. 33). O rigor apontado não é um processo de endurecimento no ensino e na aprendizagem dos objetos de estudo, mas uma organização metódica de responsabilidade com a construção de conhecimentos consistentes na perspectiva crítica, a partir de uma postura pedagógica horizontal entre educadores e educandos – uma relação intersubjetiva na produção de conhecimentos mediante análise reflexiva sobre a realidade, superando a superficialidade verticalizadora, focada na memorização e na transmissão linear do conhecimento (FREIRE, 2004a, p. 34; NOGUEIRA, 2009, p. 169-170).

De acordo com Streck (2008, p. 370) a rigorosidade metódica relaciona-se a dois fatores que motivaram o pensamento freireano:

O primeiro deles tem a ver com a permanente necessidade de reafirmar que educação libertadora não é sinônimo de educação sem autoridade. Para ele, o professor sempre tem o papel fundamental na condução ou direção do processo de aprender-ensinar. O segundo fator está ligado a suspeita levantada em alguns meios acadêmicos (mais ditas do que escritas) que a obra de Paulo Freire carece de consistência e coerência teórica.

Freire estava preocupado com a reafirmação de seu método – a práxis, sob o foco de uma educação emancipatória com rigorosidade metódica. No diálogo entre Ira Schor e Paulo Freire, eles afirmaram (FREIRE; SCHOR, 2001, p. 98):

[...] rigor não quer dizer “rigidez”. O rigor *vive* com a liberdade, *precisa* da liberdade, não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (Grifos do original).

A rigorosidade metódica, nessa perspectiva, é a maneira como nos aproximamos do mundo e como admiramos o mundo, permitindo-nos desvelar e conhecer a realidade; para apreendê-la, torna-se necessário um processo de ensino e aprendizagem intencional, em contraposição a um trabalho improvisado ou aleatório com o educando, no sentido do educador “[...] não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 2004a, p. 34). Isso exige do docente preparo profissional, capacidade criativa, crítica e abertura ao diálogo; portanto, tal postura do educador se opõe ao professor memorizador, que reproduz simplesmente textos desconectados da realidade de seu país, da sua cidade, de seu bairro, não se deixando desafiar a arriscar algo pessoal – “Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado.” (Idem, p. 34). O professor que trabalha nesse rumo, não gera pensamento crítico em seus educandos, dificultando a tornarem-se sujeitos. Assim, “[...] quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (Idem, p. 35).

Nessa linha de reflexões Freire (Idem, p. 35) ainda enfoca:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, históricos como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

É, pois, fundamental tanto conhecer o conhecimento existente, quanto estarmos abertos à produção do conhecimento ainda não existente – essas são práticas de ensinar, aprender e pesquisar, que fazem parte dos dois momentos do ciclo gnosiológico: “[...] o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (Ibid., p. 36).

Portanto, essa é uma nova perspectiva de abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, a **dodiscência**, que não dicotomiza os processos de ensinar, aprender e pesquisar, pois são unitariamente necessários na produção dos conhecimentos. Dodiscência é um neologismo criado por Freire para representar o processo de “ensinar aprendendo”, próprio dos educadores que se dispõe ao exercício dialógico da Pedagogia Libertadora – expressando sua concepção antropológica de ser humano inacabado, em permanente processo de busca em ser mais, no qual o conhecimento tem papel fundamental. O docente-discente é o professor-pesquisador, “[...] faz parte da natureza da prática docente a indignação, a busca, a pesquisa [...]”; é preciso que o docente se assuma, por ser professor, como pesquisador (FREIRE, 2004a, p. 36). Para Freire (Idem, p. 37):

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

A rigorosidade freireana na produção de novos conhecimentos, entretanto, exige a aproximação dos sujeitos aos objetos num diálogo problematizador, de forma disciplinada, impedindo que essa construção aconteça de modo espontaneista e a-metódico. Esse rigor favorece o desenvolvimento da curiosidade crítica do sujeito, despertando-o a uma aproximação aos objetos cognoscíveis, de forma a experienciar uma curiosidade epistemológica, como nos mostra Freire (2004a, p. 89): “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mas metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. Assim, ainda conforme Freire (1982b, p. 53), todos os conteúdos e ou temas podem ser problematizados, desde que metodologicamente orientados pelo educador:

O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado. O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos.

Nesse sentido, Paulo Freire contribui para a reflexão problematizadora dos temas socioambientais nos espaços educativos, desde os problemas locais a questões globais, relacionados a um conjunto de riscos que as sociedades atuais e futuras estão e vão enfrentar, como: as graves mudanças climáticas – com a alteração da temperatura da Terra, o nível do mar subindo, devido ao derretimento das calotas polares e a emissão desenfreada de carbono na atmosfera –, as epidemias que se espalham pelo mundo, guerras com armas químicas e biológicas, acidentes nucleares, alimentos modificados geneticamente, enchentes, incêndios florestais, miséria e desemprego; o desmatamento em grande escala, a falta de água potável, a alta produção de lixo, entre tantos outros problemas que afetam o equilíbrio dinâmico da Terra, gerando um futuro de incertezas (DIAS, 2002; RAPELD, 2007).⁵⁰

Para avançar nessas reflexões socioambientais, torna-se necessário uma nova abordagem no processo educativo, ou seja, um trabalho em perspectiva interdisciplinar que alcance a transdisciplinaridade, dada as múltiplas e complexas relações que envolvem as temáticas relacionadas ao meio ambiente. Segundo Morin (2007, p. 27) “[...] todos os problemas fundamentais da nossa vida pessoal, da nossa vida de cidadãos e de nossa vida de membro da humanidade, reclamam uma complexidade transdisciplinar.” O local e o global interagem de forma permanente e os problemas atuais tomam dimensões nunca antes projetadas. A transdisciplinaridade, ao propor pelo diálogo, a religação entre as diferentes ciências e saberes, possibilita a elaboração do conhecimento complexo e, sob essa perspectiva, entender os problemas da realidade ambiente em suas dimensões locais e planetárias, para se poder enfrentá-los nas suas superações. Nas palavras do próprio Morin (2007, p. 28), “[...] o ensino que recebemos não nos torna capazes de enfrentar nossos grandes problemas.” As disciplinas tomadas isoladamente impedem o progresso dos saberes, pois o engavetamento nos processos de construção do conhecimento disciplinar gera uma falsa impressão de que o único conhecimento verdadeiro é aquele produzido dentro de uma disciplina específica – dificultando a compreensão e o enfrentamento dos problemas fundamentais de nossa vida planetária. É preciso avançar para se entender a transdisciplinaridade como um metaponto de vista, não aprisionado em territórios delimitados; por isso a importância daquilo que liga as disciplinas, isto é, as “[...] articulações disciplinares e a busca das relações, englobando-as e ultrapassando-as, mas, jamais negando

⁵⁰ Mais detalhes recentes sobre impactos da mudança climática estão nas principais conclusões do relatório do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC). Disponível em: <www.oeco.org.br>. Acesso em: 07 out. 2013. Tamaio (2013, p. 59-69), enfoca princípios, diretrizes, objetivos, proposta de formação e planos de ação no sentido de contribuir com a práxis da Educação Ambiental, partindo das atuais mudanças climáticas.

ou desprezando as especializações disciplinares.” (PETRAGLIA, 2012, p. 142-143). Nesse contexto, é necessário unir os saberes formativos (éticos, técnicos e culturais) para se aprender a condição humana; trata-se, pois, “[...] de estabelecer uma nova aliança entre cultura científica e cultura humanística. Isso é religar, isso é fazer transdisciplinaridade.” (op. cit.).

Com base em Carvalho (2004, p. 20-21), sob o ponto de vista da rigorosidade metódica e da perspectiva da complexidade, na valorização dos processos inter e transdisciplinares, a Educação Ambiental crítica está fundamentada na promoção:

- Da “[...] compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas [...]”, considerando o meio ambiente como um conjunto de inter-relações que se estabelecem entre o mundo natural e social, mediado pelos saberes locais/tradicionais e saberes científicos;
- Da contribuição para a sustentabilidade socioambiental, no sentido especialmente de transformar os atuais padrões de uso e distribuição dos bens naturais em direção a ações justas e solidárias;
- Da construção de atitudes ecológicas, éticas, estéticas e políticas sensíveis à identificação de problemas e conflitos socioambientais;
- Da construção “[...] significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental [...]”, tendo em vista a superação/solução dos problemas socioambientais em conexão com os ambientes locais, regionais e globais;
- De situar o educador como um mediador “[...] de relações sócio-educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais.”

Nessa linha de orientação, afirma-se justificadamente uma educação para a cidadania socioambiental, que supere o modelo de educação tradicional – que inibe a criatividade, separa o ser humano do seu mundo sociocultural e cria a falsa imagem de que a natureza é externa aos sujeitos cognoscentes, reduzindo os recursos naturais a objetos tão somente de uso utilitarista. Porquanto a Educação Ambiental, na medida em que for libertadora e emancipatória, é uma dimensão pedagógico-metodológica que possibilita a transição da postura ingênua do sujeito quanto às questões do meio ambiente a uma postura epistemológica (LOUREIRO, 2009a, p. 81-97; 2009c, p. 23-30); ou seja, conforme Freire (1986a, p. 61), uma transição da consciência ingênua de mundo para a transitivo-crítica,

focada na responsabilidade sócio-política dos sujeitos, a qual “[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas [...]”, o que inclui as questões socioambientais.

Para Carneiro (2006, p. 31-32), em sintonia com o que está sendo afirmado, “[...] o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica demanda, fundamentalmente, a formação inicial e continuada de educadores [...]”. Para tanto, é preciso pensar uma Educação Ambiental “[...] para a formação da cidadania ambiental, pessoal e coletiva, no processo de construção da sustentabilidade, em toda a sua urgência no mundo de hoje.”

1.2.3.3 Educadores e educandos: concepção, relação, sentido e significado

Educadores e educandos, numa concepção de educação emancipatória, são seres humanos inacabados, construtores de conhecimento pelo diálogo a partir da realidade em que estão situados. A efetividade desse diálogo ocorrerá na medida em que houver uma práxis educativa para a transformação da realidade, demandando por parte do educador uma intencionalidade na construção do conhecimento com o educando, em perspectiva política e criativa no rumo de um mundo novo, a favor da justiça social, da liberdade e do direito do ser humano ser mais humano (NOGUEIRA, 2009, p. 44-45; FREIRE, 1993, p. 77; 2001, p. 187-188). O educador, sob essa perspectiva, precisa provocar a capacidade curiosa e crítica dos educandos, para que se aproximem do seu mundo – objeto do conhecimento – de forma rigorosa e metódica (FREIRE, 2004a, p. 33; FREIRE; SCHOR, 2001, p. 187-188). Assim, a questão fundamental é a formação de educadores críticos, conectados com o mundo real e atual em suas problemáticas emergentes, nas quais estão as questões socioambientais. Freire (1993b, p. 55-64), nesse aspecto, enfoca uma série de qualidades ao exercício da função diferencial dos educadores: serem críticos e criadores, instigadores e inquietos, rigorosamente curiosos, honestos, persistentes e leais, dialógicos, políticos e competentes; além da humildade, amorosidade, coragem de lutar, tolerância, segurança e competência científica, a clareza política e integridade ética, paciência e a alegria de viver.

Cabe, dessa maneira, aos educadores ambientais serem testemunhas junto aos educandos dessas qualidades, de forma comprometida com um novo modo de vida que se quer construir por práticas sustentáveis, a partir de atitudes e ações cidadãs. Nesse sentido, Loureiro (2009c, p. 23-24) destaca:

Tratamos da Educação Ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua

totalidade. [...] Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário.

Nessa ótica, a Educação Ambiental está impregnada de utopia na busca de mudanças das relações entre os seres humanos e com o mundo-natureza (REIGOTA, 1998, p. 11). Por isso, firma-se o educador ambiental como sujeito que ajude a construir um novo modo de relacionamento entre humanos e, destes, com os não-humanos. Impõe-se, para tanto, ao educador ser um sujeito político, fazendo da educação um espaço problematizante das relações sociedade-natureza; e, nesse contexto, assumindo sua politicidade diante dos educandos: ouve e diz o que pensa a respeito da vida e dos acontecimentos com sinceridade e coerência, nas perspectivas científica, política e ética. A práxis pedagógica crítica e dialógica, comprometida com a transformação da realidade-mundo e a busca permanente de soluções para os problemas socioambientais, exige de educadores e educandos um modo de refletir e agir a partir da pergunta que indaga, elucida e congrega as contradições da realidade concreta, que concilia e supera as tensões, fomenta a solidariedade e o respeito ao outro e a tolerância às diferenças, como ação-reflexão (NOGUEIRA, 2009, p. 185-187).

É o próprio Freire (2004a, p. 75) que fala como fazia o exercício de testemunho da coerência em ser um educador crítico:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível a boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

Ainda conforme Freire (2004a, p. 139-140), a competência científica e política não prescindem da relação afetiva no processo educativo:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...].

É a partir dessa prática consciente que o educador ambiental vai-se tornando um sujeito transformador, conectando teoria e prática educativa com a práxis social. Como agente transformador é responsável, sabe escutar e falar pela autoridade de seu conhecimento e experiência; e é humilde, no sentido de entender que está em processo permanente de

aprendizado, caracterizando-se como ser em construção – por isso, a importância de ler e reler o mundo, visando a uma nova educação e uma nova sociedade.

Castro e Ferreira (2009, p. 81), resumem a missão dos educadores ambientais:

Aqui entendemos a ideia de que a educação e nós, educadores, temos a grande responsabilidade de, antes de tudo, nos questionarmos sobre que mundo queremos para, a partir daí, pensarmos na educação que queremos fazer, em que educação acreditamos, de modo que possamos ir além de nos mantermos em uma atitude meramente teórica, cientificista e intelectualizada e passar ao plano da ação, da realidade, das relações cotidianas, através das quais ocorrem as grandes transformações.

É nessa relação que os educadores e educandos atuam como sujeitos sempre potenciais enquanto programados para aprender⁵¹, com capacidade de se tornarem atores da transformação socioambiental, imbuídos de uma busca pela cidadania crítica, consciente e comprometida.

Nesse sentido, os educandos são sujeitos com potencial de mudar o contexto em que estão inseridos, tornando-se protagonistas da construção de um mundo novo. O educando precisa, acima de tudo, “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 2004a, p. 47). São seres inacabados que se vão fazendo mais humanos pelo processo educativo, por meio da descoberta do mundo, do diálogo com os educadores sobre o cotidiano existencial, pelas relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza. E como seres capazes de aprender, têm potencialidade de ler a realidade com rigorosidade metódica, aprendendo que é possível conhecê-la criticamente em vista de um outro mundo na busca da sustentabilidade socioambiental – harmonia entre os seres humanos e com não-humanos – entendendo que a mudança do mundo implica a mudança de valores e atitudes das pessoas. Para Freire (2004a, p. 33-34), como já focado, “[...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...]”, visto que o sentido e significado da educação é que os educandos se transformem em sujeitos na construção do conhecimento e do mundo, cabendo aos educadores ir além do ensinamento do conteúdo, mas formando cidadãos que pensem

⁵¹ François Jacob (1991), ao elaborar o princípio *Nous sommes programmés, mais pour apprendre*, contribuiu para que Freire construísse a perspectiva da relação dialética entre determinação e liberdade. Essa referência aparece em Freire na **Pedagogia da Esperança** (2005, p. 98-99), na **Pedagogia da Autonomia** (2004a, p. 32; 63; 86), na **Pedagogia da Indignação** (2000, p. 93), em **Cartas a Cristina** (1994b, p. 148), em **Política e Educação** (1993a, p. 12) e **Professora Sim, Tia Não** (1993b, p. 93-94), ao tratar da tendência humana de aprender e ensinar, sem que isso seja tomada como uma capacidade e imposição biológica, mas uma vocação ontológica; em suma, a capacidade de trabalhar o inato e o adquirido em relação dialética, possibilitando o despertar da capacidade crítica dos educandos.

certo e ajam de maneira prudente e responsável frente à realidade ambiente de cada lugar de vivência, em prol de um mundo socioambientalmente justo.

De acordo com Freire, todas essas questões tratadas até então, quanto ao educador e educando, têm como base fundamental a **relação dialógica**, pela qual os envolvidos no processo pedagógico tornam-se sujeitos, na perspectiva da Educação Libertadora e Emancipatória. No entanto, essa relação dialógica é, geralmente, problemática nas escolas, prevalecendo a postura de supremacia do educador sobre o educando, com silenciamento, castração da criatividade e crítica, enfim, adestramento. Freire (2003a, p. 59) define essa relação antidialógica e bancária entre educandos e educadores, como:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

O educando, nessa concepção autoritária de educação, é um coadjuvante na história, desconectado de seu contexto, isolado na sala de aula, recebendo os conteúdos prescritos e pré-determinados pelo educador, como se isso fosse suficiente para o enfrentamento da vida. Essa negação do diálogo, como princípio educativo, impossibilita a práxis pedagógica, impedindo a reflexão crítica sobre o mundo que se quer construir. O foco da escola, nesse sentido, está na simples transmissão de conhecimentos desconexos, dificultando a formação de sujeitos-alunos conscientes da realidade local-global, bem como de seu papel transformador da mesma. Para Freire (1993b, p. 75), há diversos aspectos imbricados nessa relação educador-educando:

[...] incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educandos.

Tais relações são dinâmicas e cheias de vida – além dos aspectos relacionados ao conhecimento, entra em questão a cultura e a identidade dos envolvidos, demandando um clima de respeito de uns para com os outros e coerência entre o que se aprende e o mundo, sob uma orientação curiosa e crítica epistemologicamente, assim como solidária. Portanto,

não é uma relação vertical, mas horizontal entre educador e educando enquanto sujeitos sociais que constroem conhecimento, tanto de aprofundar o que já sabem como de conhecer aquilo que ainda não sabem, sob uma ótica problematizadora. Assim, ao se construir o conhecimento pelo diálogo surge dois novos sujeitos, “[...] não mais educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando com educando-educador [...]” (FREIRE, 2003a, p. 68), superando a antinomia entre esses sujeitos. Para Simões Jorge (1979, p. 71):

A superação da dicotomia educador/educando, segundo o pensamento de Freire, só pode ser realizada pelo diálogo libertador proposto pela educação problematizadora visto que esta afirma a dialogicidade e se faz dialógica. A dialogicidade da educação problematizadora flui da posição em que ela coloca educadores e educandos, como [...]: o educador, enquanto educa, incide suas reflexões sobre o objeto que tanto o mediatiza como aos educandos no mesmo nível, já, de per si, faz desaparecer a antinomia educador/educando.

Essa maneira de conduzir o processo educativo envolve uma mudança de concepção de educador e educando, ou seja, fala-se com o educando, ao invés de falar para ele – o diálogo no lugar da prescrição. Essa superação da separação entre ensinar e aprender, entre educador e educando, permite pensar uma práxis da comunhão pedagógica, conforme Simões Jorge (Idem, p. 72):

A comunhão – educador-com-educando – é fundamental no processo de superação da antinomia educador/educando porque leva a uns e outros a um aprofundamento crítico do cognoscível que os mediatiza a todos. É por esta comunhão que eles se perceberão e perceberão a realidade e percebendo-se, descobrem-se, então, seres em devir no mundo e com o mundo no qual e com o qual eles se encontram para pronunciá-lo, transformá-lo e humanizá-lo no mesmo ato em que se pronunciam, se transformam e se humanizam.

Dessa forma, o educador deve-se enxergar mais que um transmissor de conhecimentos, como um profissional criador de possibilidades para a produção e construção de conhecimentos, em vista de que o aprender precede o ensinar, que, por sua vez, se dissolve na experiência de aprender (FREIRE, 2004a, p. 30-31). Por isso, aos educadores sempre se põe o desafio de um permanente aprendizado, assim como estarem abertos a partilhar e conhecer mais o mundo e a realidade local onde trabalham; e, ainda, precisam realizar uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, em termos da responsabilidade de sua função social – enquanto formadores de sujeitos críticos –, a partir de seu testemunho ético e capacidade profissional. Segundo Freire (2004a, p. 45), testemunhar essa perspectiva libertadora e crítica de Educação, implica que: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

É nessa perspectiva que se coloca a Educação Ambiental, como comprometimento dos educadores para tematizar a realidade-ambiente sob o enfoque de suas múltiplas e complexas dimensões, que demandam processos inter e transdisciplinares – contrários à razão instrumental técnico-científica moderna, historicamente presente nas relações sociais (BRÜGGER, 1994, p. 44-45).

No pensamento pedagógico de Freire (1993b, p. 79), encontram-se fundamentos na linha da multidimensionalidade da realidade concreta e, nesse sentido, de um enfoque inter e transdisciplinar:

Minha convicção é que não há temas ou valores de que não se possa falar nesta ou naquela área. De tudo podemos falar e sobre tudo podemos testemunhar. A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas do contexto onde falamos e testemunhamos.

Nessa orientação, são importantes as relações dialogais entre educadores ambientais de várias áreas do conhecimento, para refletirem com os educandos sobre temas emergentes atuais, sob o foco da complexidade dos problemas socioambientais. Nesse sentido a perspectiva transversal do currículo, como já apontam os PCNs (BRASIL, 1998), contribui para superar a fragmentação da realidade, facilitando a inter e a transdisciplinaridade em vista de uma visão dinâmico-relacional do mundo, isto é, sob um entendimento de suas conexões complexas e contraditórias.

Segundo Reigota (2000, p. 23), a transversalidade, com os PCNs, converteu-se num jargão acadêmico, parecendo óbvia, facilmente entendida por todos os profissionais da educação; porém, não se encontra nos textos oficiais ou paraoficiais uma definição clara sobre este conceito, muitas vezes confundida com a ideia de interdisciplinaridade. Por isso, é preciso considerar que a transversalidade teve origem no final dos anos 60 – 1968 – tendo entre seus expoentes Félix Guattari. Essa perspectiva pedagógica tem sintonia com o pensamento freireano, já que não hierarquiza o conhecimento e nem separa a ciência da arte e do cotidiano, mas admite diversas fontes de conhecimento que permitem compreender o outro e o contrário, contribuindo para uma ação transformadora constante no tempo e no espaço de vida. Torna-se, desse modo, uma proposta político-pedagógica ligada ao cotidiano e com o conhecimento não dividido, ou seja, “[...] está íntimamente relacionada con la deconstrucción

de conocimientos y representaciones sociales que reproducen el sistema social, cultural y político vigente, citados en los discursos hegemónicos y de clase [...]”⁵² (Ibid., p. 23).

Dada que a questão ambiental não se resume à conservação e proteção da natureza, nem num projeto que se esgota na concepção economicista de desenvolvimento sustentável, mas na perspectiva de uma sociedade socioambientalmente justa, faz-se necessária uma Educação Ambiental de abordagem transversal, que vá além de algumas áreas do conhecimento, como Geografia e Biologia, tendo contribuição fundamental das Ciências Humanas, das Artes e da cultura popular.

Segundo Guimarães (2004a, p. 119), a formação de educadores em geral e, em particular de educadores ambientais, é um tema controverso e encontra-se ainda fragilizado na formação dos mesmos. Exige-se hodiernamente uma formação transversal freireana, por parte dos educadores, sobre temas socioambientais complexos, que necessitam aprofundamento dos conhecimentos e, nesse sentido, uma práxis pedagógica coerente. Nesse sentido valem as colocações dos PCNs sobre Meio Ambiente (BRASIL, 2001b, p. 21):

É fundamental que a formação de professores para trabalhar com Educação Ambiental assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental; o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação; o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente.

Para pensar um fazer pedagógico relacionado à transformação e construção de um mundo ambientalmente sustentável, é urgente superar-se processos formativos fechados e anti-dialógicos, por outros – abertos e dialógicos, que promovam a formação crítica dos educadores frente às questões socioambientais, “[...] em um mundo complexamente organizado.” (GUIMARÃES, 2004a, p. 121).

Entretanto, não basta o docente, em sua disciplina, tocar em questões eleitas como socialmente relevantes, seja o meio ambiente, a ética, a sexualidade etc.; é preciso que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões, enquanto eixos curriculares. É um princípio fundamental da transversalidade, que tem confluência com Paulo Freire, é a ligação do conhecimento científico com o cotidiano – superando a apatia reprodutora da mesmice. Nessa linha, ao invés de partir de abstrações de um saber previamente produzido, o trabalho pedagógico começa com base na realidade de vivência do educando, facilitando-lhe a

⁵² [...] está intimamente relacionado com a desconstrução do conhecimento e das representações sociais que reproduzem o sistema social, cultural e político vigente, citados nos discursos hegemônicos e de classe [...].

apreensão da multiplicidade do real, sem fragmentação. Sob esse foco, está a docência transdisciplinar, que requer uma atitude de abertura entre os saberes do educador e do educando, potencializando o conhecimento; é uma atitude “[...] que aceita o inesperado e acolhe o imprevisível, que incentiva discussões saudáveis e a expressão dos diferentes pontos de vista, sejam eles científicos, filosóficos ou educacionais.” Com efeito, o docente transdisciplinar percebe a sincronia “[...] dos processos e as correspondências existentes entre o mundo interior do sujeito e o mundo exterior do objeto.” (MORAES, 2007, p. 30-31).

Uma das maneiras de propiciar a abordagem transversal dos temas socioambientais, na escola, é a dinâmica inter e transdisciplinar, que integra as diversas disciplinas no diálogo de saberes para a compreensão complexa e inter-relacional dos fenômenos sociais e naturais da realidade-ambiente (CARVALHO, 1998, p. 09; PETRAGLIA, 2012, p. 142-143).

Conforme Gadotti (2009, p. 104), Freire foi um dos primeiros educadores a utilizar a interdisciplinaridade como categoria da prática político-educativa, associada à transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade aparece no pensamento freireano como um passo necessário e anterior à transdisciplinaridade, demonstrando o que há de comum entre as disciplinas diferentes e depois “[...] a transdisciplinaridade [que] não elimina as disciplinas, mas as articula numa totalidade concreta.”

No entanto, para Carvalho (2008, p. 121), um trabalho dessa natureza demanda nova prática de conhecer e se relacionar com o conhecimento:

[...] abertura de um espaço de meditação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas. A meta não é unificar as disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos consensuais, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes especializados com os saberes não científicos.

Nessa linha de pensamento, segundo Andreola (1999, p. 67-94), Paulo Freire foi um pensador interdisciplinar e isso se apresenta pelo menos sob quatro enfoques:

- **No trabalho em equipe:** quando Freire era Secretário de Educação em São Paulo, construiu nos primeiros meses uma fase de diagnóstico e planejamento com um grupo formado por vários especialistas (físicos, matemáticos, arte-educadores, sociólogos, filósofos, linguistas, juristas, entre outros), analisando diferentes momentos da práxis pedagógica (a questão gnosiológica, política, cultural, estética e ética, ideológica, etc.),

com a intenção de proporcionar um diálogo entre educadores, cientistas e grupos populares;

- **Na pedagogia do oprimido:** afirmaram que Freire era pesquisador, educador, filósofo; respondeu que era um pouco de todas essas coisas que diziam dele, demonstrando a busca nas diversas áreas do conhecimento para sustentar seu discurso e prática pedagógica; por isso ao produzir a **Pedagogia do Oprimido**, aborda a questão da opressão e da libertação sob os ângulos da psicologia, antropologia, ontologia, economia, política e da pedagogia;
- **No binômio opressão-libertação:** na fundamentação da sua pedagogia, Freire nunca esteve preso a uma corrente específica de pensamento; inclusive, não se coadunava com ideias disseminadas de que tinha criado uma “escola teórica”, ao contrário, estava sempre aberto ao diálogo amplo. Alguns estudiosos comprovaram isso a partir da construção de teses que o aproximaram, entre outros: de Piaget, na teoria crítica da aprendizagem; de Gramsci, na formulação de um projeto político-pedagógico para a América Latina; de Dussel e Fiori, na questão do conhecimento; de Mounier, na aproximação da crítica entre o projeto pedagógico da pedagogia do oprimido e do personalismo;
- **Na epistemologia pedagógica:** Freire é um autor para ser tomado no todo, não em “pedaços”; o foco de sua leitura e produção sempre foi a Educação sob uma perspectiva político-pedagógica da totalidade, como um projeto de transformação global para a construção de uma nova sociedade. Desse modo, a interdisciplinaridade é, de certa forma, a expressão privilegiada do diálogo epistemológico-pedagógico.

Nessa mesma linha de reflexão, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade em Freire está explícita na relação íntima de educação e política, via uma concepção da Educação como produto da relação da história e sociedade, esta, em permanente alternância de poder político; na dialetização de educação dialógica e bancária, contrariando a possibilidade de reprodução do poder e da cultura dominantes, mediante lutas sócio-políticas; no estudo particular da tecitura político-pedagógica em vista de uma pedagogia democrática – pois o que Freire construiu não se pode classificar como “[...] uma pedagogia pura, nem como um recorte sociológico, nem como filosofia. Ele se situa em outro lugar teórico do que o das disciplinas, no lugar teórico de suas múltiplas articulações.” (PUIGGRÓS, 1999, p. 109-110).

A pedagogia de projetos, a este propósito, é uma das práticas escolares que contribui para o desenvolvimento inter e transdisciplinar, pois implica estratégias cooperativas. De

acordo com Moraes (2004, p. 263), “[...] os melhores resultados em educação acontecem quando nos preocupamos em gerar experiências de aprendizagem com projetos significativos propostos pelos alunos, onde existe abertura e criatividade para construir conhecimento associado ao desenvolvimento de habilidades para acessar diferentes fontes de informação.” Os pontos de partida da pedagogia de projetos são, portanto, os contextos de vida dos sujeitos-alunos e suas áreas de interesse – “[...] um currículo aberto à vida, ao que acontece no mundo, no entorno e voltado para a solução criativa e crítica dos problemas. É um *currículo em ação* [...]”, conforme Paulo Freire, explicitando o princípio da interação sujeito-objeto (Ibid., p. 271). Os projetos aparecem como possibilidade de uma práxis educativa que se coloca a serviço de um outro mundo possível. Nessa linha de orientação, o desenvolvimento de projetos curriculares é uma prática que possibilita aos educadores e educandos pensarem situações-limite e inéditos viáveis, a partir dos problemas socioambientais do cotidiano da comunidade e, pois, ressignificando o espaço escolar como um espaço interativo, aberto ao real e que supera uma concepção de ensino e de aprendizagem bancária, ou seja, de transmissão e memorização de conhecimentos (DIAS, 2012, p. 54; 58).

A partir dessas reflexões sobre a relação educador-educando, na perspectiva de se entender melhor o sentido das ações e o significado de ser educador enquanto sujeito social, cabem bem as palavras do mestre da pedagogia brasileira – testemunhando que ser professor é mais do que exercer uma profissão, é a escolha dos projetos de educação e de sociedade:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciabilidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amornar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 2004a, p. 103-104).

Resumidamente, o Método de Paulo Freire foi uma experiência educativa inovadora, demonstrando viabilidade de uma práxis sócio-pedagógica e contra-hegemônica, que se torna pressuposto para a fundamentação da formação de educadores ambientais:

- Orientação pedagógico-metodológica pelo diálogo entre educadores e educandos a partir da realidade espacial, social e histórica vivida por esses sujeitos, na busca de mudanças humanizadoras, para além dos conhecimentos livrescos, pré-estabelecidos e desligados do contexto de vida;
- Tal metodologia maximiza a Educação ambiental no seu potencial crítico-formativo no processo de conscientização cidadã em relação ao meio ambiente, a partir de **temas geradores** que emergem de questões concretas, locais e globais, decodificados das **situações-limite**, em vista da construção do **inédito viável**;
- O diálogo, componente fundamental do método, realiza-se pela rigorosidade metódica, em vista de se alcançar a inteligibilidade da realidade-mundo, envolvendo o pensar crítico, aberto, criativo, desafiador e problematizador dos lugares de vivência dos sujeitos, em suas diversas dimensões;
- O rigor do método é responsabilidade sócio-profissional dos educadores ambientais no comprometimento com a construção de conhecimentos consistentes, favorecendo uma Educação Ambiental crítica sobre as questões socioambientais locais e globais;
- As orientações transversal, inter e transdisciplinar, presentes em Freire, são necessárias na Educação Ambiental, dada as múltiplas e complexas relações envolvidas nos problemas socioambientais locais e globais, em interação permanente, pela superação da visão fragmentada da realidade;
- A pedagogia de projetos é uma das práticas escolares que contribui para o desenvolvimento dessas orientações curriculares, a partir dos contextos de vida dos educandos e educadores, possibilitando-lhes pensarem situações-limite e inéditos viáveis quanto às questões socioambientais do cotidiano da comunidade;
- A concepção de educador e educando é essencial para se entender o sentido e significado do processo educativo: educadores e educandos são sujeitos inacabados, em permanente processo de serem mais humanos, mais históricos e fazedores de cultura;
- O educador é um profissional de intencionalidade sócio-política na construção dialógica do conhecimento com os educandos, em torno de problemas emergentes e

urgentes, como as questões do meio ambiente, de forma rigorosa e metódica, formando cidadãos que pensem certo, criteriosamente;

- Todo educador que opta por ser progressista, precisa testemunhar as características de ser crítico e criador, instigador e inquieto, curioso e dialógico, político e competente, humilde e amoroso, corajoso, tolerante e persistente, íntegro, ético e ter alegria de viver;
- Os educadores ambientais suplantam práticas conservadoras de simples transmissão de conhecimento, na medida em que atuarem como conhecedores (autoridade referenciada cientificamente) e, ao mesmo tempo, como alguém que se vê em permanente processo de aprendizagem no diálogo com seus educandos sobre as questões socioambientais, em suas múltiplas e complexas dimensões;
- Os educandos, por sua vez, são sujeitos potencialmente transformadores da realidade onde vivem, desde que lhe sejam dadas condições para aprenderem a se tornar cidadãos socialmente críticos e engajados pela sustentabilidade socioambiental dos lugares de vivência e, portanto, do Planeta.

CAPÍTULO II

PESQUISA-AÇÃO

O objeto da pesquisa é a formação de educadores ambientais do ensino fundamental, numa escola da rede municipal da cidade de Chapecó, Região Oeste do Estado de Santa Catarina, visando a possibilitar aos educadores refletirem sobre a Educação Ambiental, a partir da pedagogia freireana.

Para desenvolver a pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, em forma de Pesquisa-ação – que emerge no advento da pedagogia libertadora de Paulo Freire. O sentido da pesquisa-ação é contribuir ao processo de formação crítica e transformadora de educadores, a partir da realidade onde atuam.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

O ponto de partida é o pressuposto de que a pesquisa qualitativa constrói-se num processo não-linear que se vai “[...] definindo, se delineando ao longo da trajetória do estudo, desde a fase de definição do objeto até a fase de conclusão.” (NOGUEIRA, 2009, p. 195). Uma preocupação permanente é a relação da pesquisa com o meio concreto, onde ela está sendo desenvolvida, buscando-se compreender o “[...] modo como a experiência social é criada e adquire significado [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Dadas as questões levantadas durante a pesquisa exploratória, quanto à Educação Ambiental na prática escolar do município de Chapecó, verificou-se que a mesma resumia-se em atividades ou projetos pontuais, na maioria das vezes por iniciativa de alguns educadores. Eram ações de cunho ativista e acríticas, na linha de uma Educação Ambiental conservacionista, longe de uma perspectiva socioambiental relacionada ao entorno da escola. Na reestruturação do “Programa Consciência Comunitária Escolar”, a partir do final de 2012, a SEDUC incluiu no currículo da educação municipal, entre outras disciplinas, a Educação Financeira e Sustentabilidade, ligada a questões do meio ambiente. Porém, esse ajuste curricular não teve avanços em termos de uma Educação Ambiental crítica; a abordagem das questões ambientais ficou atrelada ao aspecto conservacionista ou recursista, isto é, um enfoque utilitarista e antropocêntrico dos bens naturais – visão economicista da natureza,

afastando-se de uma abordagem crítico-política, necessária para compreender a dinâmica complexa das relações sociedade-natureza e, nesse contexto, a questão da sustentabilidade socioambiental. Esta, com efeito, vai além de uma questão de sobrevivência do ser humano, exigindo mudança de valores e atitudes frente às questões do meio ambiente, em suas várias dimensões – ecológica, social, cultural, econômica, política, entre outras.

Sob essas colocações, propõe-se uma abordagem metodológica de Pesquisa-ação, que venha a contribuir para a reflexão crítica sobre a Educação Ambiental na escola, propiciando uma maior qualidade de ensino na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. Pretende-se, assim, ajudar as educadoras a problematizar situações dadas, em um contexto teórico-prático e, dessa maneira, ampliando suas consciências com vistas a planejarem formas de transformação de suas ações.

Nessa linha de reflexão, a Pesquisa-ação está centrada num permanente diálogo entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo, conforme define Viezzer (2005, p. 283; 285):

[...] a pesquisa é participante não só porque a pesquisadora ou pesquisador social saem do escritório para trabalhar em campo, mas também porque os grupos envolvidos saem do silêncio e do espaço de opressão que a sociedade lhes impõe, para participar de um processo onde aprendem a descobrir, compreender e analisar a realidade e repassar adiante o conhecimento adquirido. [...] A pesquisa participante é uma proposta para a ação centrada em compreensões renovadas e transformadoras em relação à construção do conhecimento entre seres humanos.

Essa concepção de pesquisa ajuda a dimensionar a inquirição crítica, visto que não basta chamar os sujeitos para participar, mas superar o silêncio via o diálogo libertador – avançando na compreensão crítica da realidade onde os sujeitos estão inseridos e emergem para construir alternativas de superação da realidade de opressão. É preciso, pois, superar e revisar os paradigmas e técnicas tradicionais de produção de conhecimentos, proporcionando o encontro e a troca de saberes, como fonte de coleta de dados e, com isso, permitindo um “[...] tratamento diferenciado nas informações recolhidas.” (VIEZZER, 2005, p. 284).

Segundo Thiollent (2007, p. 16), a Pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido, a participação das pessoas envolvidas na pesquisa é fundamental, em vista da ação a ser projetada; porém, não se trata de uma ação trivial, que ocorre todo dia, mas

de uma “[...] ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. [...] Uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.” (Ibid., p. 17).

A Pesquisa-ação propõe-se como um modelo de investigação que avança para além da formalidade acadêmica, dado que pesquisadores e pesquisados têm algo a **dizer e fazer**, não é um simples processo de levantamento de dados, de construção de relatórios – os pesquisadores desempenham um papel ativo na realidade observada. Por isso, é preciso definir qual é a ação, quem são os agentes, os objetivos, os obstáculos que serão enfrentados e “[...] qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.” (Ibid., p. 18).

De acordo com Thiollent (Ibid., p. 18-19) esta estratégia metodológica tem aspectos importantes que demandam consideração, como:

- Interação, pelo diálogo e partilha de conhecimentos, entre pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação investigada;
- Emergência de problemas e soluções no processo de desenvolvimento da ação concreta e transformadora;
- O objeto da pesquisa é constituído pela situação social e pelos diversos problemas encontrados na situação investigada;
- O objetivo central da pesquisa-ação é resolver ou esclarecer problemas da situação que está sendo pesquisada;
- Acompanhamento permanente das decisões, ações e atividades pelos envolvidos na pesquisa;
- E a pesquisa não se limita à ação (não é um ativismo), mas tem foco na produção de conhecimento e no desenvolvimento do nível de consciência dos envolvidos.

Sob esse foco, a Pesquisa-ação identifica-se com a perspectiva pedagógica freireana do professor pesquisador, que se entende e assume como educador que conhece o conhecimento existente e se compromete em produzir novos conhecimentos, fazendo simultaneamente do ensino, um constante aprendizado e pesquisa, tornando indicotomizáveis esses momentos do processo gnosiológico: ensinar e aprender (FREIRE, 2004a, p. 36). Nesse sentido está a didiscência, como práxis dos educadores dispostos a aprender sempre, enquanto ensinam. Essas propriedades diferenciais justificam a opção por esse tipo de

pesquisa quanto ao tratamento do tema central deste estudo: a formação de educadores ambientais a partir de Paulo Freire.

Para tanto, é necessário considerar um conjunto de princípios e fundamentos que dão base para o desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa. Brandão (2005b, p. 260-263), enfoca os principais tópicos de uma pesquisa participante, conforme síntese abaixo:

- **Ponto de partida:** é uma perspectiva da realidade social, tomada em sua totalidade e em sua estrutura dinâmica;
- **Realidade concreta:** partir do cotidiano dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo;
- **Relação intersubjetiva:** a interação sujeito-objeto, entre pesquisador e grupo pesquisado, é substituída pela relação sujeito-sujeito;
- **Conhecimento:** o conhecimento científico e o saber popular se articulam num terceiro conhecimento, novo e transformador;
- **Unidade teoria-prática:** busca-se a unidade cíclica entre teoria e prática, em que os resultados do processo demandam novas investigações;
- **Compromisso:** há um compromisso social (político e ideológico) do pesquisador em relação ao grupo, impedindo a neutralidade do ato científico;
- **Processo de formação:** na maioria dos casos, a pesquisa-ação-participante é parte integrante de um processo de educação-formação, em que investigação e ação social estão dirigidas para a transformação social.

Nessa linha, evidencia-se a essência da Pesquisa-ação, na sua relação com a questão política e da cidadania na construção do conhecimento e na interação entre os sujeitos da pesquisa, em vista de uma ação transformadora do lugar investigado, ou seja, é uma práxis sobre a realidade-cultura-natureza, sustentada e conduzida pelo compromisso sócio-pedagógico e ético do pesquisador e sujeitos envolvidos. Gajardo (1999, p. 17-18) apresenta, de forma sintética, quatro propriedades marcantes desse tipo de pesquisa, a saber:

- A intencionalidade política do pesquisador com os grupos envolvidos;
- Integração entre investigação, educação e participação social, como momentos do processo analítico das contradições da estrutura da realidade vivenciada pelos sujeitos de estudo;

- Identificação dos problemas da realidade concreta pelo grupo de pesquisadores, construindo de forma coletiva a programação da pesquisa e as formas de executá-la;
- A investigação-ação educativa não busca como resultado uma teoria, mas uma proposta de ação definida na perspectiva da mudança social.

Do ponto de vista da metodologia da Pesquisa-ação ou investigação-ação, Molina (2007, p. 16-42) afirma haver autores que se credenciam como precursores desse tipo de pesquisa, sendo que: numa primeira vertente, entre as décadas de 1950-1970, aparecem os norte-americanos Kurt Lewin e Stephen Corey, focando a intervenção intencional e sistemática no meio social para transformá-lo, de forma a distanciar esse tipo de pesquisa do modelo tradicional positivista; numa segunda vertente, a partir dos anos 80, a investigação-ação, na área da Educação começa a ter uma intencionalidade emancipatória via a dimensão política, em vista dos docentes capacitarem-se para transformar “[...] tanto a sala de aula quanto a escola, utilizando, nesse processo, a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente.” (IBIAPINA, 2008, p. 10). A contribuição de Paulo Freire é marcante nesse processo – especialmente nos países da América Latina e da África –, em vista do educador poder transformar-se em pesquisador de sua prática e, pela compreensão reflexiva da mesma, ter condições de emancipar-se; a ação-reflexão-ação de Freire disseminou-se, sobretudo, em associação com Barbier (1985), Thiollent (2007) e Brandão (1990b, 1999)⁵³.

Esse tipo de pesquisa, segundo Barbier (1985, p. 48), é existencial, integral, pessoal e comunitário e tem dois objetivos principais: a) transformar a realidade pesquisada e construir conhecimentos pertinentes a essa realidade; b) além de ter um caráter essencialmente político-pedagógico, no sentido de articular um processo educativo transformador que considera o contexto investigativo em sua complexidade.

Nesse mesmo entendimento, André Morin (2004, p. 56) afirma:

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vista a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática.

⁵³ O texto de René Barbier é um clássico da Pesquisa-ação, o de Michel Thiollent teve sua primeira edição em 1985 e os dois livros organizados por Carlos Rodrigues Brandão foram publicados em 1985 e 1986 – ambos serviram para disseminar a metodologia da Pesquisa-ação e da pesquisa participante no Brasil.

Nesse sentido, a Pesquisa-ação demanda a participação interessada do pesquisador e sujeitos da pesquisa, em vista de uma ação organizada com um determinado fim, isto é, uma intervenção para transformar a situação que está sendo investigada – o que exige uma observação atenta do pesquisador e de todos os envolvidos, no que se refere à prática sócio-político-pedagógica.

Por referência a Paulo Freire, a pesquisa é um ato gnosiológico-pedagógico, ou seja, uma forma de interação entre pesquisador e pesquisados, tendo como finalidade a produção do conhecimento pelo diálogo dos diferentes saberes. Num de seus pronunciamentos na Tanzânia, Freire (1983c, p. 38-39) afirmou que se deve “[...] falar da pesquisa, de como se tem nela o ponto de partida [...], do método a ser adotado, do papel participante, crítico, de todos os que se envolvem nela; do direito que tem os grupos populares de manifestar-se em torno de seus próprios problemas e de falar como superá-los.” Fica claro, em Freire, o sentido de pesquisa que transforma a realidade com base na construção de novos conhecimentos entre pesquisador e pesquisados, demonstrando a necessidade de metodologias alternativas. Ao finalizar seu discurso na Tanzânia, outros aspectos abordados por Freire (1983c, p. 41) servem de referência para a nossa pesquisa em Educação Ambiental, ao anunciar que toda pesquisa na perspectiva crítica:

[...] se alongaria mais adiante em nova pesquisa, na continuidade dinâmica entre pesquisa e educação, que exige uma flexibilidade dos programas que vão se fazendo e re-fazendo, em lugar de serem estáticos e imóveis. [...] Realizá-lo e aprender a fazê-lo melhor será um dos bons resultados a se esperar. Pôr em prática esta metodologia significa recriá-la, enriquecê-la; significa inventar métodos com os quais trabalhar de maneira que as pessoas não sejam meros objetos.

As afirmações freireanas põe a pesquisa como processo que se aprende fazendo, praticado na relação com os sujeitos envolvidos e implicando a construção de conteúdos flexíveis, a partir do levantamento temático – uma das fases da pesquisa-ação; Freire também foca a recriação dos métodos de pesquisa em vista de alternativas viáveis em que as pessoas sejam sujeitos de transformação da realidade. A Pesquisa-ação como modalidade para a formação de educadoras ambientais torna-se uma contribuição importante para o avanço da Educação Ambiental na educação municipal de Chapecó.

Nessa conexão, cabe enfatizar o valor de uma Pesquisa-ação na linha da formação continuada de educadores ambientais, via diálogo problematizador, pensando e re-significando o trabalho docente a partir de questões socioambientais emergentes e tendo o pensamento freireano como base dessa perspectiva crítica de **pesquisa formadora**. Com efeito, não há a intenção de se realizar uma pesquisa sobre as educadoras, mas com as

educadoras, a partir do pressuposto básico de que todos os envolvidos no processo são formadores e aprendizes. Em sintonia com Pimenta (2005, p. 524), o objetivo não é fazer uma avaliação das educadoras e suas práticas pedagógicas, mas compreender como são mobilizados os saberes de Educação Ambiental para se tomar decisões na escola, na sala de aula e frente a situações-problemas e questões relacionadas ao contexto escolar imediato e amplo.

2.2 UNIVERSO DA PESQUISA

2.2.1 Campo da pesquisa

O campo desta pesquisa é uma escola pública municipal em Chapecó-SC, localizada no bairro mais pobre da cidade – São Pedro –, onde 45,42% das famílias recebem recursos do Bolsa Família⁵⁴ e grande número de pessoas tem a renda principal como catadores de material reciclado. Assim, a pobreza marca o entorno da escola e aparece desde a má qualidade das habitações à precariedade do trabalho dos pais dos educandos; também se destacam problemas de violência, criminalidade e tráfico de drogas, utilizando o transporte de drogas pelas crianças, para despistar a autoridade policial⁵⁵. A situação de pobreza acentua o problema do lixo nos bairros periféricos, como no da escola, dada a concentração de materiais pelos catadores de lixo reciclável, ainda que organizados em cooperativas e associações; e a mais, por aqueles que coletam o lixo individualmente, sem condições mínimas de estocagem. Isso gera problemas de um ambiente insalubre, conforme se pode perceber nas fotos:

⁵⁴ O Bolsa Família é um programa de transferência de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no País. É parte integrante do Plano Brasil Sem Miséria, atendendo a 16 milhões de cidadãos com renda familiar mensal *per capita* inferior a R\$ 70,00. O plano tem três princípios orientadores: a garantia de renda mínima, a inclusão produtiva e o acesso aos serviços públicos. O valor repassado a cada família, no mínimo, é de R\$ 70,00 – um valor maior depende da realidade familiar (filhos de 0 a 17 anos, grávidas e lactantes). As famílias beneficiadas assumem algumas condições para recebimento dos recursos: assiduidade dos filhos à escola (mínimo de 75%), controle da carteira de vacinação de crianças até sete anos e, para gestantes, pré-natal obrigatório. Disponível em: <www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 07 nov. 2013.

⁵⁵ Segundo relato das articuladoras pedagógicas da SEDUC e dos profissionais da escola selecionada, os traficantes de drogas cooptam crianças de 6 a 7 anos para transportar, em suas mochilas, as drogas e entregar aos usuários do bairro; a polícia tardou a desconfiar desse uso criminoso das crianças; outro aspecto, nesse sentido, são os pares de tênis jogados nos fios elétricos, demarcando os pontos de venda de drogas.



Foto 1: sede da AMARLUZ, associação de catadores de material reciclável, situada no bairro da escola

Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 2: sede da ASMAVI, associações de catadores de material reciclável, situada no bairro da escola.

Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 3: lateral da VERDE VIDA, ONG tradicional na cidade, situada no bairro da escola.

Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 4: lixo reciclável estocado na frente da residência, no bairro da escola.

Fonte: arquivo do autor (2013).

O bairro localiza-se em torno de três quilômetros do centro da cidade, relativamente arborizado e com ruas principais asfaltadas, pelas quais passam ônibus de transporte de passageiros; outras, com calçamento e várias sem pavimentação. Não há rede de esgoto, causando a contaminação do solo. Nos últimos anos, nos arredores do bairro, vêm surgindo loteamentos de forma irregular, com desmatamento da vegetação nativa. Há alguns equipamentos públicos, como postos da polícia militar e de saúde, praça pública, uma escola estadual e uma creche municipal. O bairro é residencial, com casas na maioria de apenas um pavimento. Há um número pequeno de empresas no bairro, em especial, bares, minimercados, lojinhas de roupas e bazares – comércio típico de atendimento à população local. Dado o pressuposto de que: “Todo fenômeno ocorre em um contexto, [...] em um espaço físico, histórico, econômico, político, ou seja, em uma dimensão sociocultural [...] a vida escolar e os movimentos nela desencadeados, estão em intrínseca relação com esses contextos e são [...] interdependentes.” (NOGUEIRA, 2009, p. 203). A situação problemática do bairro no qual se

situa a escola, sob os aspectos socioeconômicos e culturais, repercute no ambiente escolar, como levado em conta no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (ANEXO 6):

As relações construídas ao longo do tempo entre famílias e instituições presentes no bairro são implicadas de uma cultura relacionada a problemas sociais com relação à criminalidade, drogadição e pobreza. Neste contexto, desenvolvem-se situações de vulnerabilidade social, gerando violência, refletindo na instituição escolar. Com relação a um grupo de educandos enfrentam-se problemas tais como: aprendizagem, irresponsabilidade, infrequência, comodismo, indisciplina, falta de organização, ocorrem brigas dentro e fora do ambiente escolar, falta de respeito com professores, servidores e entre educandos. [...] O perfil de família no bairro é marcado pela presença da figura feminina. Muitos alunos são educados somente por mães e avós, sendo que há vários com pais e mães presos. (CHAPECÓ, 2014, p. 07-08).

Nessa conjuntura, entretanto, a escola é um espaço de acolhida e de ajuda aos educandos e também às famílias, conforme o mesmo documento: “[...] a escola é a referência, que acolhe, ajuda quanto à questão de saúde, aprendizagem e organização.” (Ibid., p. 07).

A escola, fundada a 24 de março de 1970 pela Lei nº 21/70, chamava-se Escola Reunida São Pedro, ofertando somente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Mais tarde, a Portaria nº 64/86 autorizou o funcionamento da 5ª a 8ª séries, passando a se chamar Escola Básica Municipal Victor Meirelles. Funciona em dois turnos (manhã e tarde), com aproximadamente 470 educandos no Ensino Fundamental – do 1º ano ao 9º ano, além de atender alunos com deficiência. Pelo Decreto 6588/98, foi autorizada a oferecer Educação de Jovens e Adultos no período noturno, mas desde 2012 não oferece mais essa modalidade, por não ter número suficiente de alunos para abrir uma turma. A partir de 2010 a escola integra o Programa Mais Educação em que os alunos participantes têm seu tempo escolar estendido por mais 3 horas.



Foto 5: visão da entrada da escola.
Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 6: visão da frente da escola.
Fonte: arquivo do autor (2013).

QUADRO 2.1 – DIMENSÃO FÍSICA DA ESCOLA SELECIONADA

ESPAÇOS	QUANTIDADE
Área coberta	01
Biblioteca “Cora Coralina”	01
Blocos de sanitários dos educandos	02
Cozinha (anexo depósito para a merenda escolar)	01
Estacionamento para os educadores	01
Horta	01
Lavanderia (anexo depósito para materiais de limpeza)	01
Pátio interno com piso (240 m ²)	01
Quadra de esportes	01
Sala da Assistente Social	01
Sala da Coordenação Pedagógica	01
Sala de direção	01
Sala de informática	01
Sala de Recursos (para educandos portadores de necessidades especiais)	01
Sala para depósito dos materiais de Educação Física	01
Sala para os educadores	01
Salas de aula	12
Sanitários dos educadores	02
Secretaria (anexo depósito para material didático)	01

Fonte: organização do autor, a partir do Projeto Político-Pedagógico, entrevistas e visita à escola (2013).

Observa-se, no Quadro 2.1, que a estrutura física da escola apresenta-se satisfatória para atendimento dos alunos. A quadra de esportes está em fase de obras da cobertura, o que facilitará a prática da Educação Física em dias de chuva ou muito calor (fotografia 7) – há pouco tempo, a escola utilizava para essas ocasiões o ginásio de esportes da comunidade⁵⁶. Também não há uma sala especial para o refeitório – as mesas e bancos de merenda estão no pátio interno (coberto), junto à área de recreação e convivência, conforme se visualiza na fotografia 8.



Foto 7: quadra de esportes da escola.
Fonte: arquivo do autor (2013).

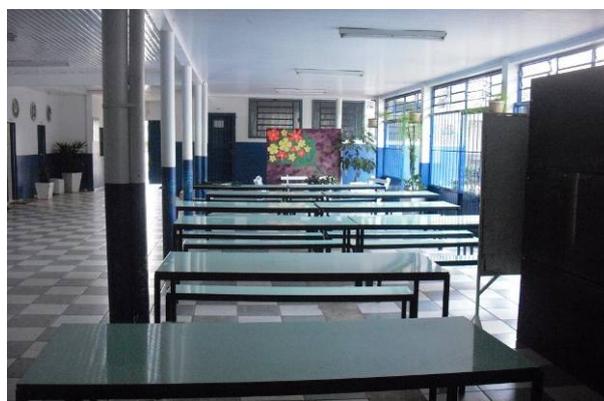


Foto 8: refeitório na área interna coberta.
Fonte: arquivo do autor (2013).

⁵⁶ No final do ano de 2013 iniciaram-se as obras de cobertura da quadra da escola, mas até o momento foi feito apenas o levantamento dos pilares e da cobertura.

Como se pode perceber, o ambiente da escola é cuidado, limpo, organizado e bem iluminado; as paredes externas são pintadas, apresentando expressões de criatividade (pinturas e mandalas) produzidas pelos educandos. Tal cuidado tem como base um trabalho desenvolvido pelo projeto de Educação Ambiental – **Contemplanar o belo nas cores e formas da natureza**. Este projeto foi executado entre 2011-2013, tendo como objetivo educar os alunos ao cuidado com o meio ambiente da escola e do bairro, via práticas do cultivo de flores em vasos e jardins (fotografias 9 e 10), bem como de verduras e legumes em horta, utilizados na merenda escolar (fotografias 11 e 12); com isso são visadas mudanças da cultura local, no sentido de sensibilizar a comunidade para com a beleza do ambiente natural e, igualmente, criando o hábito do cultivo de jardins e hortas nas casas.



Foto 9: flores na escola.
Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 10: lateral da escola com flores.
Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 11: produção de hortaliças na horta escolar.
Fonte: arquivo do autor (2013).



Foto 12: produção de hortaliças na horta escolar.
Fonte: arquivo do autor (2013).

As atividades do projeto referido oportunizam aos alunos conhecimentos sobre irrigação, produção de mudas e sementes, poda, plantio, cuidados que as plantas exigem, reciclagem de potes, latas e caixas de leite para o plantio, pintura de vasos, etc. Participam do projeto a Coordenação Pedagógica da escola, os docentes das disciplinas de Educação

Financeira e Sustentabilidade, Língua Portuguesa e Ciências, com o apoio do Programa Mais Educação⁵⁷. Quanto a este último, na atividade da horta, os alunos são acompanhados por um monitor – vigia da escola do turno da tarde – que recebe um complemento de renda dos recursos desse programa. Observa-se que os educandos, que participam dos trabalhos de organização e produção da horta, são dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, constituindo dois grupos: um grupo considerado comportado em sala de aula e, outro, como indisciplinado – a partir do pressuposto, de que tal interação vai propiciar o desenvolvimento de comportamentos psicossociais mais equilibrados em ambos. No entanto, pelas observações, as salas de aula encontram-se sujas de papéis de bala e folhas de cadernos picotadas e rasgadas, devido à negligência dos educandos com a limpeza e cuidado com o ambiente escolar. Segundo o PPP (CHAPECÓ, 2014, p. 08):

A função da escola vem aumentando, à medida que a sociedade, e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação torna-se mais abrangente. Neste sentido incluímos o direito ao conhecimento, aos avanços tecnológicos, às novas tecnologias de informação, à cultura, à diversidade de linguagens e os valores que contribuem para a formação dos educandos.

Com base nessa finalidade, a escola tem como objetivo principal: “Promover condições para o desenvolvimento integral do educando, construindo uma escola forte, que garanta o conhecimento e o respeito à diversidade para o pleno exercício da cidadania.” (CHAPECÓ, 2014, p. 11). Para tanto, enfoca princípios educacionais⁵⁸ a serem considerados na escola: **éticos** (justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contrário a qualquer tipo de preconceito e discriminação); **políticos** (reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais;

⁵⁷ O Programa Mais Educação do Governo Federal foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Ministério da Educação, Meio Ambiente, Esporte, Ciência e Tecnologia, Cultura, Desenvolvimento e Combate à Fome) para aumentar a oferta educativa nas escolas públicas de baixo IDEB, por meio de atividades optativas que estão agrupadas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, educomunicação, inclusão digital, promoção da saúde, iniciação à investigação das ciências da natureza, educação científica e educação econômica. Visa a fomentar atividades de melhoria do ambiente escolar a partir dos estudos da UNICEF, que destacaram o Índice Efetivo Escolar como um indicador do impacto que a escola tem na vida e no aprendizado do educando. Para o desenvolvimento das atividades, o Governo Federal repassa recursos às escolas, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do Programa Dinheiro Direto na Escola – para pagamento de monitores, materiais de consumo e apoio, de acordo com as atividades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

⁵⁸ Esses princípios estão baseados na “[...] Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), na Lei Complementar N.º 48/97 e Plano Estratégico de Gestão da Secretaria de Educação de Chapecó (2013-2016) [...]”. (CHAPECÓ, 2014, p. 12).

busca da equidade no acesso a direitos fundamentais, como saúde, trabalho, bens culturais etc.; igualdade de direito dos educandos que apresentam diferentes necessidades; redução da pobreza e desigualdades regionais); e **estéticos** (cultivo da sensibilidade e da racionalidade; enriquecimento das formas de expressão; exercício da criatividade; valorização das diferentes manifestações culturais e da construção de identidades plurais e solidárias). (Ibid., p. 12).

Nessa linha, o PPP da escola está fundamentado em três referenciais teóricos: Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, baseando-se no pressuposto de que a história se move pelas relações materiais de produção estabelecidas entre o ser humano e a natureza e entre os próprios humanos; a Teoria Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural de Vygotsky, que explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social; e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, em que a educação constitui-se num dos aspectos da transformação da sociedade, sendo condicionada por ela, mas também condicionante da vida social (CHAPECÓ, 2014, p. 13-22).

A articulação destas três concepções político-pedagógicas visa a promover a qualidade de ensino, desenvolvendo práticas pedagógicas diferenciadas, que venham a enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Tal proposta tem com princípio o diálogo entre coordenação pedagógica e educadores, para um planejamento coletivo dos docentes, com base na metodologia dialética – processo ação-reflexão-ação – a partir da didática da teoria Histórico-Crítica, referenciada em Gasparin (2005). Esse processo é operacionalizado mediante os seguintes passos (CHAPECÓ, 2014, p. 23-30):

- **Prática social inicial do conteúdo:** é o momento em que os educandos tomam contato do tema a ser estudado – primeira leitura da realidade. Para tanto, é necessário o educador ouvir os alunos e captar o que conhecem do conteúdo, para poder desenvolver um trabalho pedagógico contextualizado;
- **Problematização:** é o elo entre a teoria e a prática, é o questionamento da realidade e dos conteúdos, os quais podem ser vistos de diversas formas com pertinência ou contradição, permitindo detectar as questões que se põe na prática social e o conhecimento necessário para resolvê-las;
- **Instrumentalização:** é o momento do confronto dos educandos com o conteúdo sistematizado, para que o assimilem e o recriem, incorporando-o e transformando-o em instrumento de construção pessoal e profissional. O professor apresenta os conhecimentos científicos e os alunos estabelecem uma comparação com seus

conhecimentos cotidianos; o professor, então, auxilia os alunos a elaborarem uma representação mental do objeto do conhecimento;

- **Catarse:** é a fase de síntese; se na fase da instrumentalização o educando analisa, nesse momento ele demonstra o quanto se pode aproximar das soluções dos problemas levantados nos temas de estudo, sistematizando e mostrando o que aprendeu, construindo uma mudança de ponto de vista em relação ao objeto; a catarse, portanto, é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo, como forma de construção social e de sua reconstrução pessoal;
- **Prática social final:** é a fase da transposição do teórico para o prático; educadores e educandos passam a uma nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação aos fenômenos, mas apreendendo o sentido do real do concreto; é o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à prática social inicial, agora modificada pela aprendizagem.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa

Pelo levantamento com o diretor e o coordenador pedagógico em 2013, a escola tinha seis educadores que trabalhavam na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. Esse número variava de acordo com a disponibilidade de fechamento das horas-aula dos educadores em cada bimestre. Eles eram de formações múltiplas (um da área das Ciências Biológicas e os outros da Educação Física) e atuavam na mesma disciplina para fechar sua carga horária. Porém, no ano de 2014, a SEDUC decidiu que a disciplina em questão ficaria centralizada em poucos educadores para cada escola, com o objetivo dos docentes atuarem com mais profundidade e qualidade.

Esta decisão da SEDUC é positiva na medida em que possibilita ao docente ter mais tempo para planejar suas aulas na disciplina. No entanto, ao mesmo tempo em que propõe um trabalho de maior qualidade com a Educação Ambiental, via a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, reforça uma abordagem curricular fragmentada. Esta orientação está na contramão das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, quando em seu Art. 8º enfoca que a Educação Ambiental “[...] deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.”

Em seu Art. 16, reforça a necessidade de inserir os conhecimentos concernentes a Educação Ambiental “[...] pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental [...]”; e no Art. 17 focaliza a contribuição dessa dimensão educativa, entre outros aspectos, quanto à revisão de “[...] práticas escolares fragmentadas [...]” e à “[...] construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.” (BRASIL, 2013, p. 538; 540-541).

A seguir é apresentado o quadro das educadoras que atuavam na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade a partir do início do período letivo de 2014, época em que se iniciou a intervenção investigativa na escola:

QUADRO 2.2 – EDUCADORAS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUSTENTABILIDADE: FORMAÇÃO ACADÊMICA

EDUCADORAS	FORMAÇÃO ACADÊMICA
E1	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais
E2	Graduação em Ciências Biológicas; doutoranda em Educação Científica e Tecnológica
E3	Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em Diagnóstico Ambiental e Recuperação de Áreas Degradadas
E4	Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em Gestão Ambiental em Municípios

Fonte: Organização do autor (2014).

Nota: Optou-se pelo anonimato das educadoras-pesquisadoras por uma questão de ética.

Conforme o Quadro 3, quatro docentes atuavam na disciplina em foco, sendo que três tiveram condições de participar da pesquisa – E1, E2, E3. Os Círculos de Cultura foram marcados em horários que não interferissem no trabalho das docentes, ou seja, compatíveis com os momentos em que não estariam em sala de aula, usando o tempo de planejamento numa outra escola em que lecionavam, nas sextas-feiras à tarde.

A E4 não participou da Pesquisa-ação, por não conseguir conciliar seu horário com o os encontros do grupo; já a E1 participou até a fase das reflexões teórico-metodológicas, pois, depois de sofrer agressões físicas e verbais pelos alunos da escola da pesquisa, solicitou transferência para outra instituição escolar; continuou a E2 e a E3 assumiu o lugar da E1 na escola e nos Círculos de Cultura, a partir desta fase da pesquisa.

Com o intuito de abrir o projeto de pesquisa à participação de outros educadores da escola, independente da disciplina que lecionavam, em vista do princípio da transversalidade dos temas ambientais, foi estendido o convite para quem tivesse disponibilidade e quisesse

participar, indicando data, local e horário dos encontros – porém, a incompatibilidade de horários não permitiu essa expansão (ANEXO 7).

2.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.3.1 Fases da Pesquisa-ação

O desenvolvimento da pesquisa sustentou-se na teoria e prática pedagógicas de Paulo Freire, isto é, na metodologia da práxis, como movimento de ação-reflexão-ação com as educadoras em formação na área da Educação Ambiental, em vista de uma maior qualificação de sua atuação profissional. Nesse sentido, partiu-se do pressuposto de que a formação permanente de educadores coloca-os na posição de aprendizes, em sintonia com a concepção de ser humano inacabado, inconcluso e em busca de ser mais. De acordo com Nóvoa (2008, p. 26), o aprender permanente, essencial aos educadores, deve concentrar-se em duas bases: a própria pessoa do professor, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente, destacando-se a reflexão partilhada entre colegas como processo de atualização e produção de novas práticas de ensino. Nóvoa (2001, p. 25) ainda afirma que:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

Segundo Rossato (2008, p. 331), a concepção de práxis de Paulo Freire “[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.” Deste modo, Paulo Freire contribui para a reflexão sobre a formação dos educadores ambientais, partindo-se do mundo em que estão inseridos como sujeitos que passam a problematizar a vida da comunidade e de seus entornos. É, portanto, via uma rigorosidade metódica – formando-se na ação, conjugando teoria e prática pedagógicas, despertando e cultivando a criatividade e a curiosidade epistemológica, estabelecendo diálogo entre limites e possibilidades, entre desafios e potencialidades – que os educadores avançam na busca da qualificação profissional. É nessa perspectiva, portanto, que se procurou trabalhar a pesquisa-ação com as educadoras, interpretando a realidade de seu trabalho pedagógico – socioambientalmente contextualizado – e repensando ações para uma práxis qualificada em

Educação Ambiental, via a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, do currículo do ensino fundamental da rede municipal de Chapecó.

Sob esse foco da práxis freireana, tomou-se como orientação para a Pesquisa-ação a dinâmica dos Círculos de Cultura, enquanto espaço de troca de saberes, de diálogo vivo e criador, onde todos sabem e ignoram alguma coisa, mas acima de tudo, podem buscar saber mais (JUÁREZ RAMÍREZ, 2007, p. 170). Conforme Freire (1980b, p. 145-146; 1983b, p. 115), o Círculo de Cultura é uma escola diferente: no lugar do professor vem o animador cultural; no lugar de aluno, no sentido tradicional do termo, vem o participante das atividades; a aula pelo diálogo problematizador; o programa (currículo) por situações existenciais. O Círculo é um centro do dia-a-dia, onde as pessoas se encontram para discutir sobre a realidade e as práticas de trabalho, a partir de temas geradores.

Para Freire (1986a, p. 103), a criação dos Círculos de Cultura foi uma necessidade, visto que a escola carregava um peso de passividade. O professor tinha forte tradição doadora, as aulas eram discursivas e os alunos passivos. Assim altera-se não somente os nomes dos sujeitos e lugares, mas acima de tudo, respeita-se a dinâmica da educação e se constrói um programa flexível e aberto, que permite fazer da educação uma prática de liberdade do aluno, como participante dos debates e discursos em torno de um diálogo problematizador sobre temas concretos e conhecidos da realidade. Assim, os Círculos de Cultura são espaços de superação da compreensão imediata de mundo, da vivência da intersubjetividade, lugar do reconhecimento, do diálogo e da práxis como critério e origem do conhecimento construído coletivamente (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 13).

Os Círculos de Cultura, por isso, revelam-se como um espaço apropriado para a conscientização e, os debates neles realizados, são capazes de transformar de modo radical as atitudes dos participantes frente à vida e a sua profissão, desde que animados por educadores preparados para essa nova práxis pedagógica (FREIRE, 1980a, p. 55). Não precisa ser um grande grupo, pode-se trabalhar com duas, três, vinte pessoas ou mais, a partir de uma programação construída coletivamente, proporcionando através da problematização uma compreensão mais solidária dos temas na relação com o saber do animador dos debates – o educador comprometido – viabilizando a compreensão crítica das temáticas propostas pelos participantes (FREIRE; BETTO, 1985, p. 14-15). O número de encontros também varia em cada Círculo de Cultura, depois de construído o cronograma de temas a ser discutidos, de acordo com a disponibilidade de tempo, interesse dos membros e as decisões tomadas por todos (FREIRE, 1994b, p. 156).

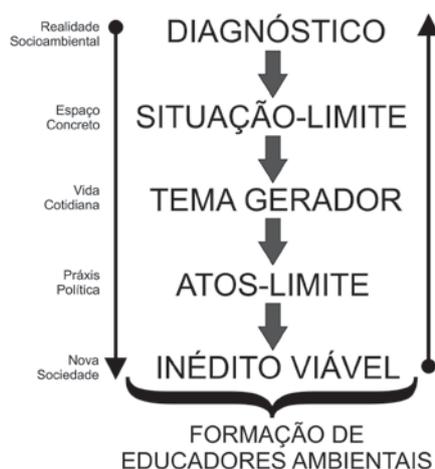
Os Círculos de Cultura tornaram-se “[...] espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. [...] Em que se construíam novas hipóteses de leitura de mundo.” (FREIRE, 1994b, p. 155). Nessa perspectiva, os Círculos de Cultura têm, além de um lado pedagógico, um caráter político, onde os participantes discutem seus problemas, se organizam e pensam ações concretas para atingir resultados de interesse do coletivo (FREIRE, 1980b, p. 141). Segundo Brandão (2008, p. 76-77), essa criação de Paulo Freire estava centrada no trabalho em equipe, no diálogo de consensos, como nova forma e norma de trabalho coletivo, já que o educador aparece como quem sabe e ensina a quem se dispõe a aprender o que ainda não sabe, construindo uma dinâmica de saber solidário, em que todos ensinam-e-aprendem. O diálogo deixa de ser apenas um método de condução dos temas e passa a ser a própria diretriz dessa experiência didática, centrada na premissa que todos precisam aprender a dizer a sua palavra, revivendo a vida em profundidade crítica (FIORI, 2003, p. 17).

Nesse sentido, Brandão (2008, p. 77-78) elenca quatro principais fundamentos dos Círculos de Cultura freireanos, os quais foram assumidos como orientadores de nossa práxis com as educadoras ambientais:

- A pessoa como fonte privilegiada do próprio saber, porque este saber é uma representação de uma experiência individual de vida e de partilha social;
- Cada cultura é um modo de vida, uma forma original de ser, de viver, de sentir e pensar das comunidades. O que implica saber que a explicação é de dentro para fora, a partir dos seus componentes “vividos-e-pensados” como fundamento do programa educativo e de mudança social;
- Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam e mutuamente ensinam-e-aprendem pelo diálogo mediatizado por mundos de vivências e culturas diferentes.
- Educar-se não é apenas ler as palavras e desenvolver habilidades, significa ler crítica e criativamente o seu próprio mundo; é tomar consciência de si mesmo, do outro e do mundo, para mudar-se e transformar o mundo.

Dentro dessa estratégia de releitura do pensamento freireano, apresenta-se a seguir o gráfico que demonstra como foi pensado esse movimento desde a fase exploratória, o levantamento das situações-limite até a projeção do inédito viável.

GRÁFICO 1 – PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES VIA PESQUISA-AÇÃO



Fonte: Idealizado pelo autor.

Com base nessa metodologia freireana, são apresentadas as fases do desenvolvimento desta Pesquisa-ação:

Primeira fase – Desvelamento do contexto escolar: realizou-se em três encontros entre o pesquisador e as educadoras; foi o momento de aproximação, para se conhecer a realidade a ser pesquisada e descobrir os desafios a serem trabalhados durante a Pesquisa-ação.

No primeiro encontro, foi apresentado o projeto de pesquisa, esclarecendo os objetivos do mesmo, sob o foco das educadoras se tornarem co-pesquisadoras; juntamente com elas, foi feito um planejamento do cronograma das atividades. Levantou-se o perfil das docentes, via um questionário previamente comentado sobre a formação e atuação profissional e a compreensão de conceitos vinculados a Educação geral e Educação Ambiental, entre outros aspectos (ANEXO 8). A intenção do pesquisador, nesse primeiro encontro, foi torná-lo cativante, criando um clima de participação direta, empatia e envolvimento das educadoras participantes da pesquisa. Em vista da rigorosidade metodológica, nessa fase como nas outras, as falas foram gravadas, sob anuência das educadoras.

No segundo encontro desta fase, a partir de falas das educadoras, realizou-se um diálogo sobre o percurso profissional de cada participante em conexão com a Educação Ambiental, a realidade da escola e a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, tendo como método uma dinâmica de história oral, que segundo Ibiapina (2008, p. 86) é:

[...] um recurso teórico-metodológico que permite a reconstrução da profissão docente, já que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes docentes, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas, à medida

que se traz fatos passados para o presente, a fim de serem reinterpretadas. Favorece também processos formativos, a prática reflexiva e a articulação teoria e prática.

Conforme ainda Ibiapina (Idem, p. 84-85), há várias maneiras de desenvolver esse processo; sua principal característica é que o pesquisador conduza o diálogo, mas é o narrador que estabelece o fio condutor da fala. Deste modo, ao mesmo tempo em que o narrador tem a liberdade para contar sua história, o pesquisador vai optando pelo aprofundamento de temas e tópicos ligados à pesquisa. É possível, com isso, articular a história pessoal-profissional com o lugar de vivência, como coloca Tristão (2013, p. 855): “Histórias pessoais articuladas com a vida coletiva e comunitária são ricas em contextos ambientais, históricos e em linguagens, emoções, sentimentos, tradições e ações dos participantes.”

Sob esse foco foi conduzido o terceiro encontro, estabelecendo um diálogo a partir de respostas das educadoras dadas no questionário, entregue no início da pesquisa, em torno de: conhecimentos sobre Educação em geral; sobre Educação Ambiental e sua articulação na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade e/ou projetos; entendimento de meio ambiente; principais problemas socioambientais do entorno da escola e seus interesses e dificuldades quanto a essa área educacional. Essa dinâmica subsidiou a fase seguinte, quanto a situações-limite e temas geradores.

Ressalta-se que, antes de iniciar essa primeira fase da pesquisa, já tinham sido realizadas conversas informais, a partir dos objetivos do estudo, com os gestores e coordenador pedagógico, no sentido de levantar informações quanto a: estrutura física, materiais didáticos, projetos e entorno comunitário da escola.

Segunda fase – Identificação das situações-limite e temas geradores: iniciou-se com a decodificação dos diálogos dos encontros anteriores para localizar, nas falas narrativas, as principais situações-limite e extrair delas os temas geradores que ordenaram os encontros seguintes, tendo em vista a apreensão de sentidos e significados da Educação Ambiental, apontados como fundamentais pelas docentes. Assim, as situações-limite foram tomadas como as questões concretas do trabalho da pesquisa com as educadoras – ponto de partida do Método Paulo Freire – mas também, num movimento dialético, o ponto de chegada e reinício da reflexão-ação, nos processos de ensino, de aprendizagem e de pesquisa. E os temas geradores, extraídos das situações-limite, foram problematizados, uma vez que fazem parte dos problemas do cotidiano da escola, os quais demandam consideração pelas educadoras, visando à superação dos mesmos. Essa superação aconteceu através dos atos-limite, na quarta fase, constituindo alternativas exequíveis como respostas possíveis aos problemas levantados.

Os atos-limite são as ações práticas possíveis de serem executadas na escola e na disciplina para o alcance do inédito viável.

Essa fase deu-se em dois momentos distintos: o primeiro, quando o pesquisador e a orientadora realizaram a decodificação das falas e sistematizaram as situações-limite e os temas geradores; e o segundo momento, quando pesquisador e educadoras-pesquisadoras analisaram as falas decodificadas, levantando concordâncias e complementando o trabalho.

Terceira fase – Reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores e atos-limite: desenvolvida em três encontros, nos quais foram retomados os temas geradores e focados os atos-limite relacionados aos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire em conexão com a Educação Ambiental, via textos de referência para leitura prévia e discussão. Os temas geradores foram tratados de forma articulada com os atos-limite, visando ao planejamento e à condução da práxis em sala de aula – próxima fase da pesquisa. Assim, tal suporte teórico, foi desenvolvido com a intenção de possibilitar a reconstrução dos conhecimentos das educadoras em outro nível de compreensão, nessa relação da Educação Ambiental com o pensamento freireano. Na reflexividade, o educador “[...] mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente.” (IBIAPINA, 2008, p. 47). Conforme, Altet⁵⁹ *apud* Ibiapina (Ibid., p. 48), é preciso exercitar o professor a “[...] aprender o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar [...] as práticas [...]”; pois só assim, é possível gerar mudanças na ação docente. O processo reflexivo consiste, portanto, “[...] na possibilidade de os professores, em formação, poderem repensar e modificar seus objetivos a partir das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem.” (Ibid., p. 96).

Quarta fase – Planejamento dos atos-limite para as práticas das educadoras na escola e observação participante: foram desenvolvidas três sessões de planejamento em torno do diálogo e aprofundamento dos temas geradores, para projetar os atos-limite, que constituíram ações de superação das situações-limite, em vista do inédito viável. Nesse processo aconteceu a práxis política e transformadora que fez surgir a possibilidade de efetivação de uma realidade sócio-pedagógica qualificada quanto à Educação Ambiental. Foi, portanto, o momento do pensar coletivo sobre a prática pedagógica – motivado pelo pesquisador – para se repensar ações na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade; ou seja, momento importante para a tomada de consciência intersubjetiva de como o trabalho

⁵⁹ ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-31.

nesta disciplina vinha acontecendo e como podiam ser projetadas atividades com os educandos, a partir de Círculos de Cultura, acerca dos temas geradores, em vista de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade. Sob esse foco, as educadoras colocaram em prática inovações em seu trabalho escolar, tendo como base as reflexões teóricas. Para efetivar a articulação entre ensino e pesquisa, sob a relação teoria-prática, utilizou-se o procedimento da observação participante, a partir de um planejamento conjunto entre pesquisador e educadoras-pesquisadoras, visando a pensarem juntos a prática pedagógica nas aulas e, ainda, fazer avançar a compreensão das reflexões nos Círculos de Cultura. Essa observação participante, de caráter avaliativo, foi orientada por quatro questões básicas, conforme Viana apud Ibiapina (Ibid., p. 90): “O que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e observado?” A partir destas orientações foi elaborado um roteiro para a observação participante (ANEXO 9). Os registros das observações serviram de memória das ocorrências nas aulas do projeto da Pesquisa-ação.

Quinta fase – Avaliação do processo formativo: último encontro entre pesquisador e educadoras-pesquisadoras, com o objetivo de se avaliar todo o processo da Pesquisa-ação, especialmente no sentido das educadoras validarem o processo formativo de educadores ambientais, em termos de avanços reais alcançados e dificuldades que ainda permanecem, com abertura a alternativas viáveis.

Todas essas fases compuseram o processo de releitura praxiológica, de um fazer-acontecer segundo a metodologia freireana, via uma Pesquisa-ação para a formação reflexiva cultural, crítica e politizada de educadores ambientais.

2.4 MÉTODO DA ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS FASES DA PESQUISA-AÇÃO

Dada à natureza do estudo, como Pesquisa-ação, a análise interpretativa das diferentes fases baseou-se no método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das falas e reflexões das educadoras, nos encontros dos Círculos de Cultura; teve-se em vista a busca dos significados e sentidos por elas atribuídos à Educação Ambiental, no processo educativo escolar do ensino fundamental. Nessa perspectiva, a análise dos dados contemplou as seguintes etapas:

- **Pré-leitura:** (pré-escuta) dos discursos contidos nos diálogos dos encontros dos Círculos de Cultura (gravados e transcritos); dos registros das observações participantes; das respostas aos questionários; do PPP da escola e de documentos

produzidos nas aulas, em vista da organização dos dados, para a análise interpretativa. Foi realizada a transcrição dos diálogos ocorridos nos Círculos de Cultura e, ainda, elaborados relatórios das observações participantes das aulas;

- **Exploração dos dados:** foram identificadas as questões centrais, mais recorrentes e relacionadas a cada fase da Pesquisa-ação, para a análise dos significados e sentidos na interpretação dos dados;
- **Análise interpretativa:** buscou-se compreender significados e sentidos de cada fase da pesquisa sobre a base conceitual freireana e de outros autores conectados principalmente à Educação Ambiental, constantes do referencial teórico, bem como de outras fontes pertinentes. Nesse momento, para a contextualização das reflexões interpretativas, a análise centrou-se na multiplicidade dos diálogos, assim como nas informações dos questionários, dos documentos produzidos nas aulas, dos relatórios da observação participante e do conteúdo propositivo do PPP da escola.

Deste ponto em diante, foi desenvolvida a análise e interpretação das fases da Pesquisa-ação, com base numa abordagem crítica, problematizando as questões levantadas nos Círculos de Cultura.

CAPÍTULO III

CÍRCULOS DE CULTURA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS

Neste capítulo, é focada a análise interpretativa de cada fase da Pesquisa-ação, com base na metodologia freireana, por meio dos Círculos de Cultura, dinamizados pela práxis formativa junto às educadoras na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. A análise dos dados abrange as falas das docentes⁶⁰, bem como atividades desenvolvidas nos Círculos de Cultura e na escola – gravadas e transcritas –, com base no referencial teórico.

QUADRO 3.1 – RELEITURA DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS VIA A PESQUISA-AÇÃO – FASES DO TRABALHO

MÉTODO PAULO FREIRE	FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS
1ª) Levantamento e descoberta do universo vocabular dos grupos que se vai trabalhar	1ª) Desvelamento do contexto escolar
2ª) Seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado	2ª) Identificação das situações-limite e temas geradores
3ª) Criação das situações existenciais típicas do grupo que se trabalha	3ª) Reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores e atos-limite
4ª) Elaboração de fichas-roteiro que auxiliam os coordenadores nos debates	4ª) Planejamento dos atos-limite para a práxis das educadoras na escola e observação participante
5ª) Elaboração de fichas com decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras ou temas geradores	5ª) Avaliação do processo formativo

Fonte: Elaboração do autor a partir de Freire (1980a; 1983b; 1986a; 2003a), Lyra (1996), Fernandes e Terra (1994), Thiollent (2007), Morin (2004), Brandão (1983; 1999) e Gajardo (1986).

1ª Fase: Desvelamento do contexto escolar

A primeira fase realizou-se em três encontros entre o pesquisador e as educadoras: apresentação do projeto da pesquisa-ação; aproximação e entrosamento entre sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio da dinâmica das histórias de vida; o levantamento dos

⁶⁰ Como já focado no capítulo anterior, a E2 participou de todas as fases da pesquisa, a E1 até a fase de reflexão teórico-metodológica, sendo substituída pela E3, a qual participou das demais fases, até o final da Pesquisa-Ação.

problemas do entorno comunitário, que influenciam a realidade escolar e as concepções de Educação, meio ambiente e Educação Ambiental das docentes, além de questões relativas à disciplina curricular Educação Financeira e Sustentabilidade, a qual trata a temática do meio ambiente e, portanto, da Educação Ambiental.

A aproximação com as educadoras participantes da pesquisa começou com a apresentação do projeto de pesquisa na escola, explicando os pressupostos teórico-metodológicos, objetivos e possíveis ações para o desenvolvimento da investigação, a partir da pedagogia freireana sob o foco da Educação Ambiental; tal apresentação teve por finalidade inteirar as educadoras do sentido do projeto e, com base no diálogo, aderirem à proposta, sentindo-se pertencentes e assumindo-se na dinâmica da pesquisa-ação, pela participação ativa e colaborativa.

No segundo momento desta fase, para os participantes se conhecerem, foi iniciado um diálogo a partir das histórias de vida das educadoras, em conexão com a formação inicial e a prática escolar. Foi utilizada, preliminarmente, uma dinâmica em que cada educadora escreveu tópicos relativos à sua vida pessoal e profissional – origem familiar e lugar de nascimento, formação de graduação, razão pela escolha da licenciatura e a afinidade com questões relacionadas a meio ambiente. Depois, cada uma falou sobre esses aspectos e, pelas narrativas, deu a entender seus posicionamentos sobre questões pedagógicas e a Educação Ambiental. A opção pela dinâmica de história de vida, foi valorizar “[...] a presença do investigador, [que] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

O que se verificou neste momento, foi o surgimento das afinidades das educadoras com o meio ambiente e as colocações, nesse sentido, foram vinculadas ao meio natural. As duas educadoras, desde a infância, disseram apreciar e gostar de estar em contato com a natureza, ou seja, com os animais, as plantas, as árvores frutíferas, o rio – conforme relatos:

Desde pequena eu gostava muito dos animais, das plantinhas e eu sempre passava minhas férias de inverno lá na mesma cidade onde eu morava em Altos da Serra na casa da minha tia e lá sempre tinha muito gato, muita galinha, cachorro. E eu lembro muito bem que estava sempre no meio da bicharada, observando a galinha com os pintinhos, observando a gata amamentar, o cachorrinho (E2).

E aí sim, no verão nós passávamos mais dentro do rio do que fora, então meu contato com a natureza mesmo que eu me lembro, e comendo assim pitanga, essas frutas silvestres, jabuticaba, essas coisas (E1).

Tais relatos, demonstrando sensibilização para com a natureza por suas experiências na vida de crianças, possivelmente terão motivado seu interesse pela área de Educação Ambiental. Outro aspecto semelhante, na vida das educadoras, é a ligação da família com a Educação – as duas docentes tiveram como primeiras professoras, pessoas da família; a E1 teve como primeira professora uma prima e a E2, sua mãe. Segundo elas, isso foi determinante para a escolha da profissão, como se percebe pelos comentários: “[...] eu tinha uma adoração por [minha professora]. Então, era o que me influenciou mesmo. E daí nós brincávamos com as primas e eu era sempre a professora, tinha um quadrinho lá, e elas adoravam que eu ensinasse elas.” (E1). E a E2:

[...] a minha mãe sempre à noite fazia as tarefas [e] dizia [...] que professora primária tem o caderno, [e precisa] passar tudo para o caderno. E era a hora que ela fazia a tarefa e do lado eu fazia o tema. Eu brincava de casinha, de aulinha e escrevia na porta do quarto até eu conseguir um quadrinho. E as minhas bonecas eram os meus alunos e lá eu falava com elas, eu escrevia e a minha brincadeira predileta era brincar de ser professora.

Ao mesmo tempo em que se realizava a tomada de conhecimento da realidade das educadoras, também ocorria uma riqueza de partilha de vida, nessa relação de como somos condicionados pela nossa história; porém, não somos determinados por ela, já que vamos transformando e sendo transformados pelo contexto concreto de vida. Conforme Freire (2004b, p. 23), a história abre possibilidades, não limitando a ação humana, já que homens e mulheres se caracterizam por serem seres de decisão, de escolhas éticas e de ruptura: “Nesse sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados.”

A partir, por conseguinte, da narração da história de vida de cada educadora, os sujeitos participantes da pesquisa foram-se conhecendo, deixando-se conhecer; e o pesquisador, como parte dessa dinâmica, narrava também sua trajetória pessoal e profissional. Tal trajetória de vida de cada um dos sujeitos, conduziu à escola selecionada, permitindo refletir sobre seu entorno e, ainda que de forma inicial, levantar algumas situações-limite. Segundo as falas das educadoras, os problemas que fazem parte da realidade escolar e do bairro são: falta de emprego, violência, desorganização do bairro, falta de espaços de cultura e lazer e o consumismo, influenciado pela mídia – especialmente o boné, o tênis, o celular e o agasalho, de acordo com as marcas da moda.

Em sequência a essa primeira fase de diagnóstico, enquanto terceiro momento, foi solicitado o entendimento das educadoras sobre Educação, Meio Ambiente, Educação Ambiental e sobre a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. Primeiro, elas

escreveram sobre esses entendimentos e, depois, realizou-se um diálogo em torno desses entendimentos. No que se refere à concepção de Educação, surgiram as seguintes conceituações:

[...] a Educação é uma forma consciente de intervenção no mundo, na busca de construir um mundo melhor para todos. Quando eu sou educada, quando eu tenho acesso à Educação, essa Educação de certa forma tem que me tornar consciente da minha ação no mundo, da minha estada nesse mundo, do meu papel nesse mundo. E a Educação que eu acredito é aquela que ajuda a gente a ser melhor para construir um mundo melhor. (E2).

Eu coloquei mais ou menos parecido. Que é a base para podermos ter atitudes que melhorem a vida das pessoas. (E1).

As duas educadoras enfocam a Educação relacionada à formação do sujeito em valores e atitudes, para com o mundo e a vida. A E2 apresenta, de maneira mais elaborada, a relação da Educação com a construção positiva do mundo, a partir de uma ação consciente; já a E1, trouxe de forma mais genérica, a relação da Educação com a formação de atitudes dos sujeitos, em vista da melhoria da vida. Entretanto, de maneira geral, ficou evidente uma compreensão de Educação por parte das educadoras-pesquisadoras, relacionada à intervenção no mundo, para transformá-lo no sentido de melhores condições e, tal perspectiva, converge a uma educação problematizadora, conforme Freire (2003a, p. 73) quando anunciou que “[...] a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança.” A Educação sob esse foco, constitui um processo de conscientização permanente sobre a realidade-mundo, tendo como ponto de partida o diálogo sobre a realidade imediata e concreta dos sujeitos, que deverá ser descoberta e entendida em suas múltiplas relações para a libertação de todos, instituindo uma Educação como “[...] prática da liberdade, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação.” (FIORI, 2003, p. 09).

No que diz respeito à concepção de meio ambiente, foram trazidas as seguintes formulações pelas educadoras:

Meio Ambiente peguei o [Marcos] Reigota, é um conceito que eu me aproximo, que é entender o meio ambiente como as relações entre a natureza e a sociedade, que engloba todos os aspectos e o ser humano como parte desse meio ambiente. Que geralmente quando você trabalha com as crianças, o meio ambiente é a natureza, os animais, mas não é o ser humano, o ser humano não faz parte. Então é eles entender que nós fazemos parte sim do meio ambiente, que nós interferimos nele e somos ele também. (E2).

O meu está mais “pobrinho”, só coloquei que é o meio onde nós estamos inseridos, isto é, nossa casa, nossa escola, nossa cidade, nosso Planeta, enfim. Começando daqui para todo o resto. (E1).

A E2, com base referenciada, destaca uma visão relacional de Meio Ambiente, ou seja, vendo-o como resultante das relações sociedade-natureza e focando o ser humano como integrante do meio, com outros seres não-humanos, intervindo nele; já a E1 traz uma colocação genérica e de senso comum de meio ambiente, sem conotação integrativa entre ser humano e natureza. Assim, a E2 converge a uma visão atual de Meio Ambiente, ou seja:

[...] um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora [...], aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela.” (CARVALHO, 2008, p. 37).

A E1 reflete uma falta de maior elaboração sobre esse conceito, trazendo uma visão justaposta de aspectos do meio. Isso é típico de uma fala de senso comum, sob influência da situação cultural em que essa pessoa vive, constituindo “[...] o que comumente se chama de filosofia de vida ou “senso comum”:

Essa orientação constitui um modo natural, espontâneo, pré-crítico, do homem mover-se com familiaridade e confiança [...]. Não leva, contudo, a uma compreensão das coisas e da realidade, uma vez que ele não tem uma consciência clara e explícita dos objetivos de sua ação [...] das escolhas e das atividades que desenvolve. (CARTOLANO, 1985, p. 87).

O senso comum deve ser considerado ponto de partida para a reflexão com as educadoras – o que Freire chamou de **saber da experiência feito**, ou seja, o conhecimento irreflexivo frente ao cotidiano –, visando à superação da dicotomia saber-ignorância pelo saber referenciado. Freitas (2001a, p. 61), ao tratar do senso comum no pensamento freireano, escreve: “Assim através do próprio testemunho, nos relatos e práticas e de sua reflexão, argumenta em torno da necessária escuta do saber da experiência feito, assumida como decorrente da radical valorização do valor epistemológico atribuído ao senso comum.” Nesse sentido, é importante respeitar a ingenuidade que integra o senso comum, mas sem deixar de instigar a curiosidade epistemológica através da problematização. Há que se considerar a rigorosidade dos objetos de estudo para a construção de conhecimentos consistentes e críticos, para além da superficialidade, mediante a análise reflexiva sobre o mundo e, nessa ótica, pensar certo. Segundo Freire (2004a, p. 40): “Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e interpretação dos fatos.” Esse movimento de conhecer via o pensar certo é um exercício rigoroso, dialógico, crítico, exigente, em face ao mundo e a nós mesmos. E nesse sentido, em conexão com o senso comum, Freire (2005, p. 26) ainda afirma:

“[...] sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nela há de bom senso.”

De acordo com a visão freireana, o ser humano por estar em relação com o mundo, é um ser que conhece e esse conhecimento acontece como consciência de si:

O saber começa com a consciência do saber pouco [...]. É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. (FREIRE, 1982b, p. 47).

Quanto à concepção de Educação Ambiental, as educadoras enfocaram essa dimensão educativa, a partir das seguintes falas:

[...] ela ajuda a praticar o respeito e a ter atitudes que construam harmonia entre os seres humanos e o Planeta, de modo geral. Acho que falta isso, falta harmonia. Que as pessoas estão se perdendo bastante. Tem que ter sintonia, tem que ter harmonia entre os dois. (E1).

[...] é uma Educação que reflete criticamente sobre os problemas sociais que afetam, tanto a humanidade quanto o Planeta, de forma a desenvolver uma consciência coletiva na busca de uma melhor qualidade de vida para todos. Então ela tem esse papel de refletir sobre os problemas que afetam a humanidade, o Planeta, desenvolver uma consciência coletiva de que o problema não é só meu, é de uma coletividade, que só temos essa casa para morar, e ela está ligada a vários fatores, não só os fatores ambientais, tem também fatores sociais, econômicos, políticos. Estão todos interligados nessa situação. (E2).

A E1 reflete seu conceito de Meio Ambiente no entendimento de Educação Ambiental, na medida em que traz uma visão também de senso comum de Educação Ambiental – relação de harmonia entre os seres do Planeta. A Educação Ambiental é explicada de uma forma genérica, sem maiores explicitações, evidenciando uma visão da cultura do senso comum sobre a necessidade de se viver harmonicamente com o Planeta. Tal posicionamento se ressent de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental relacionada à formação cidadã do educando, que além de ser habitante do Planeta é sujeito social no conjunto das relações complexas nas interfaces econômica, tecnológica, cultural e política, entre outras. É preciso uma compreensão fundamentada da Educação Ambiental, para superar visões genéricas e ingênuas em torno de relações harmônicas, para um entendimento de relações conflituosas e problemáticas entre mundo social e natural, das quais “[...] resultam as condições de vida humana na terra e as marcas dessa presença na natureza [...]” (CARVALHO, 2008, p. 82). Ao privilegiar-se na Educação Ambiental a compreensão do ser humano nas relações com a natureza, está-se focando uma concepção interpretativo-reflexiva

de mundo, visando a pensar sobre a problemática socioambiental vivenciada nos dias atuais e, com isso, refletir sobre as intervenções cidadãs, pelos direitos e deveres, no contexto dos lugares de vida dos sujeitos alunos, com superação dos estilos insustentáveis de viver.

Na prática, toda representação de mundo como formulação conceitual leva em consideração um conjunto de fatores que se tensionam e que são incorporados à percepção de cada um, o que acaba gerando posições de originalidade sobre um tema, mesmo que se tenha uma postura conservadora. Sobre esse aspecto, Leme (2006, p. 49) reflete a compreensão de meio ambiente e Educação, nessa relação epistemológica:

Não existe necessariamente uma relação linear entre as compreensões mais reducionistas ou mais complexas sobre ambos os temas, as pessoas podem compreender o papel da educação de forma bastante complexa, porém podem entender o meio ambiente enquanto sinônimo de natureza, o inverso também é possível, embora exista uma tendência de se desenvolver concepções mais aprimoradas em ambos os temas paralelamente.

É preciso, portanto, superar a consciência ingênua de uma simples harmonia entre seres humanos e o Planeta, no sentido de que atitudes e ações harmônicas na realidade ambiente não se dão de maneira natural e neutra, mas dependem de uma intencionalidade consciente, ante os desafios. A percepção ingênua de mundo, segundo Freire (2007, p. 40): “Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo. Apresenta fortes compreensões mágicas.” Por outro lado, a compreensão crítica do mundo constrói-se na reflexão profunda sobre causas e efeitos, não se satisfaz com a percepção das aparências, substitui as explicações mágicas e superficiais por evidências de causalidade – comportando revisões, pois, essa compreensão crítica “[...] é intensamente inquieta. [...] É indagadora, investiga, força e choca. Ama o diálogo e nutre-se dele.” (FREIRE, 2007, p. 41), ou seja, problematiza a realidade para desvelá-la cada vez mais e melhor.

Já a E2, focou a Educação Ambiental numa linha de reflexão crítica relacionada aos problemas socioambientais conexos a vários fatores interligados – sociais, políticos e econômicos –, permitindo desenvolver uma consciência participante em prol da qualidade de vida total. Da mesma maneira, a E2 reflete a visão de Meio Ambiente em sua concepção de Educação Ambiental, uma vez que enfoca a necessidade de se refletir criticamente sobre as relações sociedade-natureza, isto é, sobre os problemas que afetam a humanidade e o Planeta, a partir de uma visão integrada de mundo. Nesse sentido, a Educação Ambiental implica numa educação para a cidadania, que compreende aspectos éticos e políticos, tendo a sustentabilidade dos ambientes de vida como um resultado da participação ativa dos sujeitos em sociedade. Conforme Jacobi (2003, p. 196): “A noção de sustentabilidade implica [...]

uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento.” Nessa linha, a sustentabilidade torna-se um critério integrador e estimulador da responsabilidade ética dos seres humanos para com a vida em todas as suas dimensões, na convergência para uma orientação de Educação Ambiental sob a perspectiva crítico-libertadora.

Para Freire (1996, p. 58), “[...] a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de assumir, de decidir em determinados níveis de poder, no que se refere ao direito de cidadania está em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista [...]”, a qual constrói uma relação ativa dos educandos e educadores com o mundo enquanto sujeitos históricos, protagonistas no sentido de mudá-lo e, fazendo isso, transformam-se também. Daí, a importância de problematizarem as questões socioambientais para se tornar agentes de mudança, conscientes da urgência de “[...] lutar pelo verde, tendo a certeza de que sem homem e mulher o verde não tem cor.” (FREIRE, 1994c, p. 14). Nessa mesma linha da orientação crítico-problematizadora freireana, Pelicioni e Philippi Jr. (2005, p. 03) afirmam que: “A educação ambiental vai formar e preparar cidadãos para a reflexão crítica e para uma ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos.”

Portanto, não se pode entender as práticas pedagógicas desconectadas do complexo contexto sócio-cultural-ambiental, como autônomas em si, mas como parte integrante dos projetos políticos. Para Carvalho (1997, p. 277-278):

O nexos entre educação e meio ambiente, construído pelas práticas de EA, deve ser compreendido como parte do contexto cultural e político [...]. [Pois] é principalmente no contexto de uma política afirmativa das novas temáticas culturais e atores sociais que mais e mais educadores incorporam um ideário ecológico em sua prática educativa e passam a chamar-se *educadores ambientais*. (Grifos do original).

Essa diferença entre as educadoras E1 e E2, de elaboração conceitual, está possivelmente conectada com a formação diferenciada, ou seja, enquanto a E1 tem graduação em Pedagogia com pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais, a E2 tem graduação em Ciências Biológicas e está realizando seu doutorado em Educação Científica e Tecnológica, na linha de pesquisa Formação de Professores da UFSC – sendo a temática da

tese relacionada ao Currículo e Formação de Professores com a Investigação Temática na área do ensino de Ciências a partir de referenciais freireanos⁶¹.

Reforça-se aqui a importância da formação continuada de educadores e a atenção que as universidades precisam dar ao processo de formação inicial do profissional de ensino quanto à discussão de questões emergentes e urgentes na temática sobre meio ambiente. Nesse aspecto, Morales (2009, p. 83) assevera que o ensino superior “[...] se molda de acordo com a própria história da sociedade e da ciência moderna, deslocando sua tarefa de produzir e transmitir cultura para treinar indivíduos a fim de que sejam produtivos para o mercado.” Esse processo do ensino universitário, em adequação ao mercado, dificulta a construção de uma consciência crítica pelos educadores, bem como a elaboração de uma concepção de mundo complexo, como referencial aos educadores ambientais. O mesmo entendimento tem Doxsey (1994, p. 114):

A falta de uma reflexão sistemática sobre os problemas da sociedade, do meio ambiente, do conceito de desenvolvimento sustentável, da necessidade para uma consciência e responsabilidade global, como parte integral da aprendizagem universitária, de certa forma reforça o sistema de valores e atitudes atuais. Dá continuidade a mais uma geração de profissionais liberais, de técnicos, de administradores, de líderes e de políticos sem uma consciência adequada para desencadear e participar nas transformações sócio-políticas necessárias.

Para Guimarães (2004a, p. 119), a formação de educadores em geral e, em particular de educadores ambientais, é um tema controverso e encontra-se ainda fragilizado, tanto no que se refere aos processos iniciais quanto à formação continuada; pois, exige-se hodiernamente uma formação, por parte dos educadores sobre temas socioambientais complexos, que exigem aprofundamento dos conhecimentos e, nesse sentido, uma práxis pedagógica coerente.

O diálogo com as educadoras sobre Educação, meio ambiente e Educação Ambiental, propiciou um momento de partilha e crescimento colaborativo entre as educadoras e o pesquisador – num processo de formação continuada de educadores; tal diálogo, pois, foi fundamental para elaborar uma compreensão crítica desses conceitos, especialmente sob o foco de uma visão relacional de meio ambiente e, nesse contexto, de Educação Ambiental na linha da formação cidadã.

Assim, discutimos meio ambiente a partir de Reigota (2010, p. 14-15):

⁶¹ Segundo informações que obtivemos no diálogo com a E2, os autores de referência na produção da sua tese são: Delizoicov e Angotti (1991), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) e Silva (2004).

Defino meio ambiente como o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Esta concepção de meio ambiente traz uma visão crítica das relações complexas da realidade ambiente, ultrapassando a visão naturalista e interconectando as diversas dimensões constitutivas do real, em vista de que os processos de criação cultural, do quefazer histórico e das transformações sociais, são partes interdependentes da complexidade das relações do ser humano com o mundo natural e construído. Essa compreensão propicia “[...] o entendimento crítico de categorias-chave em Educação Ambiental, principalmente o que significa *transformar, conscientizar, emancipar e exercer a cidadania* [...] enquanto movimento histórico de ruptura com a modernidade capitalista.” (LOUREIRO, 2009c, p. 20, grifos do original).

O desdobramento dessas reflexões possibilitou um direcionamento à discussão sobre a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade – foco da presente pesquisa-ação –, a partir da fala das educadoras sobre o trabalho nesta disciplina. Elas apresentaram os seguintes posicionamentos:

Eu vejo assim que o currículo ele está razoável, ele se complementa do início até o final, eu andei lendo desde a primeira série até a nona [série]. Mas assim, a gente esbarra na questão do conteúdo, porque eles não fornecem conteúdo daí a gente tem que estar correndo atrás e, às vezes, a gente não encontra tudo o que a gente precisaria para trabalhar com as crianças naquela idade, então isso que eu senti bastante dificuldade. [...] o principal mesmo é que eles jogaram assim para os professores essa disciplina e eles não deram material adequado à linguagem da criança de determinada idade. Porque é a gente que vai ter que ir tocando. (E1).

[...] eu acho ela uma disciplina importante, mas quando você vai olhar, principalmente de 1ª a 4ª até ela é mais diferenciada, mas quando você vai olhar de 6ª a 9ª ela é muito repetitiva nos tópicos que eles colocam para trabalhar. O mesmo tópico se repete nas três séries e mesmo que você tente dar outro enfoque você não sabe o que o outro professor trabalhou, e aí, os alunos acabam dizendo: mas isso aí a gente já viu, professora. (E2).

E ainda, segundo a mesma educadora:

Você vai tentando achar uma coerência, vai justificando e isso dá uma agonia, dá uma angústia, porque dá uma insegurança, será que de fato é isso que é necessário? Porque eu acho que até discutir os princípios da disciplina, como eu estou chegando esse ano [...], reúne todo o povo, faz um dia de formação da disciplina, fala dos princípios, mostra um pouco o caminho. (E2).

Os limites apresentados quanto à proposta curricular da disciplina em pauta, já se tinham evidenciado e foram destacados na fase exploratória da pesquisa, focada na Introdução

deste trabalho. As colocações das educadoras sobre a disciplina só reforçam a necessidade de que as limitações postas – principalmente sobre como trabalhá-la – são aspectos a ser mais elaborados, para apoiar um desenvolvimento consistente da mesma, em vista do objetivo da formação dos sujeitos-alunos, como cidadãos frente ao meio ambiente. Ainda é importante ressaltar que as educadoras demonstram preocupação em realizar um trabalho de qualidade na disciplina; mas ela foi criada pela SEDUC, sem participação dos educadores da rede municipal de ensino e, porquanto, sem discussão dos seus princípios orientadores, tendo ocorrido um processo “de cima para baixo”. A SEDUC também não ofereceu material didático-pedagógico específico para orientar o trabalho escolar, além de não propiciar momentos coletivos de planejamentos das aulas nas escolas, entre as professoras que ministram essa disciplina e, assim, o trabalho fica comprometido.

Como se depreende, os problemas relacionados à Educação Ambiental ainda estão sendo tratados de maneira fragmentada e desarticulada. Segundo Moraes (2007, p. 16):

Tenta-se introduzir pequenas melhorias colocando-se um remendo aqui, outro ali, priorizando este ou aquele tema [...]. Uma coisa é o discurso aparentemente atualizado e bem fundamentado. Outra coisa é a situação que emerge da prática, as políticas adotadas e verticalmente impostas, desvinculadas dos verdadeiros compromissos com mudanças mais profundas requeridas pelas mais diferentes esferas educacionais.

Os problemas elencados retratam desafios aos educadores ambientais a partir de duas demandas principais, inclusive, em seu processo autoformativo, segundo Sorrentino (1998, p. 31): a primeira é o resgate e o desenvolvimento, com nossos educandos, de valores e comportamentos como respeito e confiança, responsabilidade e solidariedade, compromisso e iniciativa; e a segunda, é o desenvolvimento de uma visão crítica e global das questões socioambientais, promovendo um foco interdisciplinar na construção de saberes e fomentar “[...] uma economia voltada à construção de sociedades econômica, ecológica, cultural, espacial e socialmente sustentáveis.”

A disciplina em questão pode ir-se tornando cada vez mais um instrumento de enfrentamento desses desafios, à medida que o trabalho escolar valorize essa dimensão educacional, inclusive, a partir do Projeto Político Pedagógico da escola que, entre outros princípios, afirma: “[...] a responsabilidade de viver no mundo, estar no mundo e participar do mundo como sujeito comprometido com as questões ambientais, ciente que através de suas atitudes, contribuirá para a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para o presente e gerações futuras.” (CHAPECÓ, 2014, p. 12). Freire (2004a, p. 81) ressalta que precisamos centrar a programação das ações político-pedagógicas no saber fundamental,

conscientes de que essa mudança é difícil, mas é possível: “[...] não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou crianças, se de ação sanitária, se de evangelização [...]”, ou se é de Educação Ambiental.

Como sugestão para melhorar o trabalho com a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, a E2 assinala:

Formar um grupo de estudo pra gente fazer isso: socializar material, trocar experiência e até construir um núcleo comum de possíveis temas [...] que poderiam ser trabalhados. E um aprofundamento nas diferentes fases de desenvolvimento, de 1ª a 4ª é uma fase, de 6ª e 7ª eu vejo que é outra, de 8ª a 9ª já é outra, [...] eles são mais espertos, conseguem raciocinar melhor e tal.

A proposta de um trabalho coletivo e de construção de alternativas educacionais é possível, com apoio dos gestores das escolas e, especialmente, por uma diretriz de Política Pública de Educação Municipal. Isso poderia criar o desenvolvimento de uma dinâmica rica em partilha de conhecimentos, práticas, projetos, constituindo um processo de formação permanente, na ação dessas profissionais e visando à construção qualificada da disciplina. Essa perspectiva de trabalho coletivo consta do PPP da escola, ao afirmar que a “[...] coordenação pedagógica das escolas interage constantemente, através do planejamento coletivo dos professores sempre baseado no princípio da ação-reflexão-ação.” (CHAPECÓ, 2014, p. 23); bem como consta da Lei Complementar 48/97 do Sistema Municipal de Ensino, que incumbe aos educadores, entre outros aspectos: “Comprometer-se com o trabalho coletivo, assumindo um projeto institucional compartilhado, responsabilizando-se fundamentalmente pela qualidade de aprendizagem e da educação.” (Ibid., p. 54).

Desta forma, reforça-se a importância da formação de educadores numa linha político-pedagógica dialogal, sintonizada com o contexto concreto e da realidade de vida dos sujeitos. Ao falar da formação docente, Freire (2004a, p. 134) se questionava e afirmava:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição desse saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.

Ainda que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) não orientem, como regra, a criação de disciplinas específicas de Educação Ambiental, a SEDUC não está levando em consideração essa recomendação, reforçando – como já foi abordado na Introdução – um currículo fragmentado, dificultando um trabalho transversal, inter e transdisciplinar. De acordo com Noal (2006, p. 376), o que ocorre

geralmente é uma “[...] ‘interdisciplinaridade de fachada’ [...] que passa a ser vista como um mero instrumento a serviço de problemas práticos e imediatos.” É preciso conceber e desenvolver a Educação Ambiental como parte integrante do currículo, de maneira transversal, em vista da reflexão e prática da temática ambiental em todas as disciplinas, o que requer um trabalho escolar articulado.

A inter e transdisciplinaridade, como epistemologia pedagógica baseada na complexidade da realidade ambiente, pressupõe uma visão não-linear, instável, processual e dinâmica de mundo – inacabado e transitório, sempre como um devir permanente; tal visão exige nos processos educacionais “[...] estruturas de pensamento e de planejamento mais dinâmicas e flexíveis.” (MORAES, 2007, p. 23). Para produzir esse pensamento diferente – e essa práxis diferente – é preciso “[...] recompor o quadro teórico-metodológico das articulações existentes entre o domínio do social e do natural, mediante práticas [...] diferentes das disciplinares (multi-inter-transdisciplinares).” (FLORIANI, 2007, p. 500).

Sob essa questão deve-se entender que o meio ambiente implica uma visão “[...] multicêntrica, complexa e objeto de diferentes escalas de abordagem.” (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p. 75). De acordo ainda com Floriani e Knechtel (Idem, p. 75-86), alguns pressupostos devem ser considerados nessa abordagem epistemo-metodológica interdisciplinar, que pode ser estendida para o currículo escolar:

- Combater a ideologia do reducionismo ecologista e do funcionalismo sistêmico que pensam o ser humano somente no âmbito biológico, inserido no processo evolutivo dos ecossistemas, com foco na Ecologia como máxima ciência na compreensão da relação sociedade-natureza;
- Superar causalidades lineares e níveis de apreensão disciplinares, focando as análises ambientais nas interações entre sociedades humanas e natureza;
- Evitar “linguagens comuns” entre as disciplinas, supostamente dotadas de competência universal, auto-suficiente e desvinculado do conhecimento disciplinar;
- Não há uma situação ideal para o fazer interdisciplinar nem um modelo; o que há são experiências diferentes e em construção;
- Não basta reunir diferentes disciplinas, bem como não há como realizar de forma individual e solitária o exercício interdisciplinar; é preciso “[...] uma atitude metodológica deliberada de interdisciplinaridade [...] apoiada em trocas intersubjetivas sistemáticas, a partir do confronto de saberes disciplinares, que leve em conta uma ou

mais problemáticas nas interfaces sociedade-natureza [...]. Neste sentido [...] a construção interdisciplinar é produto de um diálogo de saberes.”;

- Um trabalho de caráter interdisciplinar não é generalizável para outros contextos nem para todos os tipos de experiências disciplinares, pois seus procedimentos e resultados não se reduzem à repetição, “[...] tanto nos aspectos teórico-metodológicos, como nos procedimentos de aprendizado na relação sujeito-objeto.”;
- “A interdisciplinaridade não emerge espontaneamente dos diferentes saberes [...]”; ela precisa de uma discussão teórica “[...] da noção de sistemas complexos e de totalidade organizada [...]”, enquanto novos referenciais epistemológicos;
- Trata-se de um trabalho coletivo de conhecimentos, que exige esforços pessoais e institucionais para incorporar novas práticas, atitudes e mentalidades de grupo, sob o foco interacional.

A interdisciplinaridade converge com a reflexão freireana sobre a relação dos diferentes saberes na compreensão de mundo. Paulo Freire no exílio, em um diálogo com camponeses, demonstrou que não há quem sabe mais ou quem sabe menos, apenas as pessoas sabem coisas diferentes, tendo diferentes leituras de mundo e que o silêncio dos educandos não deve ser enchido pelo discurso sloganizante do educador, pelo contrário, é preciso a “[...] partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo.” (FREIRE, 2005, p. 47). O movimento interdisciplinar aqui emerge na aceitação do discurso do outro como ponto de partida para a construção do conhecimento e aproximação dos educandos com os objetos cognoscíveis, superando a postura antidialógica da transmissão do conteúdo. Dito de outra maneira, o educando vai se tornando sujeito à medida que vai construindo o conhecimento sobre os conteúdos e objetos cognoscíveis no diálogo intersubjetivo – não no ato de aceitar os depósitos de conteúdos dos educadores. Para que isso se concretize, é preciso pressupor que há encontro de saberes – ambos com validade –, o que se torna uma perspectiva interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 29-30) também enfocam a necessidade do tratamento de temas sociais na escola – como Meio Ambiente – sob uma perspectiva transversal e interdisciplinar, enquanto orientação a uma Educação Ambiental crítica, superando a fragmentação do tratamento dos temas socioambientais:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a

complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito à dimensão da didática.

Nesse sentido, a escola enquanto função social transformadora necessita desenvolver um trabalho crítico, problematizando as questões socioambientais, visando à formação de sujeitos, educandos cidadãos. Nessa linha, segundo ainda os PCNs, há necessidade de problematizar transversalmente esses temas na escola para que adquiram significado ao educando “[...] na transformação e construção de novas relações sociais.” (BRASIL, 1997, p. 41).

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. As aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos das áreas, mas a discussão da contextualização e da forma de tratamento que devem receber no todo da ação educativa escolar está especificada em termos de fundamentação por tema. (BRASIL, 1997, p. 45).

Conforme Reigota (2000, p. 23), a questão da transversalidade não se apresenta, nos documentos oficiais e para-oficiais, de forma clara sob o aspecto conceitual e curricular, visto que a transversalidade rompe com a estabilidade da grade disciplinar, provocando a escola ao desafio do diálogo entre as disciplinas, sob o foco da construção de novos conhecimentos; o que está em questão, é dar condições aos sujeitos-alunos para refletirem sobre as problemáticas do cotidiano e pensarem tomadas de decisões e soluções de problemas na comunidade, ou sociedade. Assim, tais questões precisam ser analisadas criticamente na formação inicial e continuada de educadores, para favorecer o desenvolvimento de práticas escolares no sentido de se trabalhar os conteúdos, nas diferentes disciplinas, sob a dimensão ambiental, possibilitando ao aluno a compreensão das questões do meio ambiente, como urgência em sua formação na relação com a cidadania planetária, local-global. Portanto, segundo Benincá (2002, p. 55), faz-se necessário construir uma análise crítica sobre o próprio processo formativo de quem forma os educadores, visando a uma consciência da práxis dos educadores em sala de aula – uma prática educacional emancipatória.

Por fim, a própria denominação da disciplina, sob o foco de uma Educação no rumo da Sustentabilidade Financeira, dando-lhe um caráter economicista de sustentabilidade ambiental e suprimindo a finalidade da Educação Ambiental enquanto formação em valores e atitudes cidadãs relativas ao meio ambiente. Esta perspectiva, vinculada a uma visão utilitarista dos

bens naturais, não contribui para maximizar o enfoque de educação para a cidadania, na linha de uma Educação Ambiental crítica, construtora de valores éticos, como resume Jacobi (2007, p. 431):

Quando nos referimos à Educação Ambiental, a situamos num contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. [...] O principal eixo de atuação da EA deve buscar acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. [...] Cidadania tem a ver com o pertencimento e identidade numa coletividade. A EA como formação de cidadania e como exercício da cidadania tem a ver com uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética [...] e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Nesse sentido, a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade perde a oportunidade de constituir uma dimensão curricular para uma Educação Ambiental crítica e inovadora, assumida como uma prática político-pedagógica comprometida com a transformação socioambiental, o enfrentamento e a superação das situações-limite locais-globais, desenvolvendo temas relacionados ao meio ambiente, na relação com os direitos e deveres da cidadania ambiental.

No final dessa primeira fase do trabalho de pesquisa – desvelamento do contexto escolar –, a troca de reflexões e experiências entre pesquisador e educadoras-pesquisadoras permitiu conhecer e problematizar a realidade escolar sobre os aspectos ligados ao seu cotidiano. Essa fase diagnóstica, portanto, corroborou a leitura coletiva do processo educativo na escola, dando subsídios para a próxima fase da pesquisa relativamente à identificação das situações-limite e temas geradores da realidade de estudo, para serem trabalhados nas fases posteriores da pesquisa-ação.

2ª Fase: Identificação das situações-limite e temas geradores

A partir das questões levantadas na primeira fase da pesquisa com as educadoras – co-pesquisadoras –, entrou-se na fase de decodificação das falas mais relevantes pelo pesquisador, com a colaboração da orientadora; posteriormente, os resultados da decodificação foram partilhados e discutidos no Círculo de Cultura com as educadoras para sua apreciação crítica e contribuições. Esse processo, conhecido também como **redução temática**, consiste em buscar os núcleos fundamentais das falas dos participantes da pesquisa nas transcrições, constituindo uma sequência de temas-problemas aos quais “[...] se juntam

sugestões bibliográficas [como] subsídios valiosos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos círculos de cultura.” (FREIRE, 2003a, p. 115). Os critérios utilizados para a redução temática foram:

- A concretude do tema na ligação com o cotidiano dos educandos, tendo em vista a problematização da realidade imediata e da escola, na busca da construção da consciência socioambiental crítica;
- Com base no processo de conscientização da realidade pelos educandos, a busca de transformação da realidade em conexão com as dimensões econômica, cultural, política, ecológica, social, tanto local como global.

Este processo que aconteceu em momentos de diálogo com a orientadora, tanto presencial como a distância, e um encontro com as educadoras-pesquisadoras, permitiu construir o quadro a seguir, sistematizando as situações-limite e os temas geradores, resultantes da análise das transcrições, a partir do método freireano.

QUADRO 3.2 – SITUAÇÕES-LIMITE E TEMAS GERADORES

SITUAÇÕES-LIMITE (concretude do cotidiano)	TEMAS GERADORES (problematização)
<p>1. Contexto de vida da comunidade do entorno escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - delinquência juvenil e tráfico de drogas - exploração do trabalho infantil no tráfico; - vida em ambiente de pobreza (miséria e fome) e violência (morte, desrespeito, individualismo); - educandos semi-analfabetos e sem esperança; - falta da consciência de sujeito histórico, social, cultural e cidadão. 	<p>Identidade e autoestima:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. recriação de novas relações identitárias e recuperação da autoestima; 2. construção de relações de: <ul style="list-style-type: none"> - respeito e cuidado para comigo, com os outros e os ambientes de vida – escola, família e comunidade – nessa relação constroem consciência de mundo e de si mesmos e mudanças de comportamento; - cooperação, solidariedade e cidadania socioambiental (direitos e deveres); ética da responsabilidade, ser de comunicação, diálogo, presença política no mundo e relações complexas; - sustentabilidade socioambiental (sociedades sustentáveis).
<p>2. Desrespeito à vida e aos ambientes de vivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consigo mesmo (falta de identidade e de cuidado); - com os outros (colegas – <i>bulling</i>, abuso e sexualidade precoce, professores, vigia, família, etc. Agressão física e moral), oposição dos educandos aos educadores; - com o patrimônio público/social (escola, posto policial etc.); - com o meio natural. 	
<p>3. Disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - simples suprimento carga horária docente; - falta de orientação teórico-metodológica; - concepção conservacionista/recursista de Educação Ambiental; - conteúdo programático repetitivo. 	<p>Dimensão ambiental da educação escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concepção crítica da Educação Ambiental – cidadania socioambiental (educação conscientizadora para intervenção transformadora no mundo); - planejamento e trabalho coletivo – núcleo comum; - metodologia da problematização (conhecimento da realidade de vida do educando, aspectos positivos e negativos e diálogo); - Abordagem das questões socioambientais sob o foco da complexidade (relações/inter-relações, conflito-harmonia, transversalidade, inter e transdisciplinaridade) e em conexão com a comunidade do entorno escolar; - estratégias participativas no trabalho escolar, usando a potencialidade dos educandos – dimensões cognitivo e afetivo-atitudinal; - Avaliação contínua do trabalho escolar.

Fonte: Elaboração do autor (2014).

A primeira situação-limite que emergiu nos diálogos desta fase, foi **o contexto de vida da comunidade do entorno escolar**, marcado pela delinquência das crianças, adolescentes e jovens, muitos deles ligados ao tráfico de drogas, desde muito pequenos ou até mesmo com um histórico familiar de participação em quadrilhas de traficantes (em alguns casos os educandos moram com as avós, pois têm o pai, a mãe e os irmãos mais velhos encarcerados). Segundo a E1, a escola tem dificuldades frente a essa realidade e isto é um dos grandes problemas a ser trabalhados:

A influência das drogas, eu acredito [...] e aí trabalhar com uma criança, com um adolescente que já está dependente é bem complicado, porque eles já entram na sala de aula assim querendo ir consumir [a droga]. Às vezes, negociam na tua frente, simulam briga para disfarçar... Ah, eu não sei, também, chegou a esse ponto então agora tem que reverter senão vai ser difícil trabalhar.

Estes problemas estão intimamente conectados com a vida de miséria, pobreza e fome dos educandos, sendo o tráfico uma alternativa para gerar renda familiar; tal situação retrata uma comunidade violenta no entorno escolar, com mortes de ex-alunos, assim como de familiares dos educandos, com desrespeito às instituições públicas locais e um forte sentimento individualista, que impede relações harmoniosas e amigáveis: os educandos tendendo a surtos de agressividade uns com os outros e apresentando, entre eles, manifestações de intimidação pela força, bem como de domínio por território. Desse modo, revela-se uma realidade de neo-oprimidos, que vivem num contexto socioeconômico de pobreza e negação dos direitos de cidadania – como resultado do sistema capitalista opressor. Tal condição instiga o individualismo e a competição entre os oprimidos, dificultando o enfrentamento coletivo e organizado da situação opressora para superá-la – o que deteriora a identidade de classe e incute nessas pessoas a ideia de que “[...] são inferiores de nascimento, incompetentes de nascença.” (FREIRE, 2004c, p. 129). Portanto, esses sujeitos-alunos encontram-se numa realidade negadora da vida com dignidade e sem condições de transformá-la por si mesmo.

Com efeito, a realidade em que a escola está inserida é extremamente desumanizante, reproduzindo-se nas relações em sala de aula, de modo especial entre os educandos. Tal realidade foi-se evidenciando principalmente a partir das falas das educadoras e gestoras. Mas, a possibilidade de mudar essa realidade escolar encontra fundamento na pedagogia freireana, quando enfoca que é possível pensar estratégias coletivas que contribuam para posturas pedagógicas de engajamento dos educadores no movimento de transformação desse ambiente escolar. A mudança acontece através da dialética da denúncia-anúncio, na construção do sonho possível. Segundo o próprio Freire (2004a, p. 81): “A mudança do mundo implica na dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” Este é um processo de superação do fatalismo alienante, que quer tornar inférteis as iniciativas de mudança, dificultando-as via uma visão acrítica da realidade social e, nesse contexto, da realidade socioambiental, seja na formação de educadores ou no cotidiano do trabalho escolar.

Nesse sentido, não se pode alimentar a expectativa de que somente a escola, por si, vai corroborar a superação das injustiças sociais ou diminuir essas diferenças enquanto processo natural – é preciso refletir e agir para provocar mudanças necessárias. Freire (2004a, p. 82), afirma:

Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas –, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, que não pode ser mudado.

Cabe à escola, por conseguinte, como a outras instituições sociais, promover de forma ideológica “[...] a célebre ‘igualdade de oportunidades’ que, supõe-se, permitirá um início igualitário das ‘carreiras’, na competição própria ao mercado de trabalho capitalista.” (STEIN, 1985, p. 26).

O desvelamento da realidade é um processo fundamental para construir um novo caminho a ser percorrido pedagogicamente pela escola, para vislumbrar o inédito viável como compromisso histórico de romper as estruturas socioambientalmente desumanizantes – é a busca da utopia de um mundo justo, a partir do nosso lugar de vivência (FREIRE, 1980a, p. 27). Assim, no decorrer dessa fase da pesquisa, houve a oportunidade de dialogar com as educadoras sobre o trabalho escolar e o desempenho dos educandos em sala de aula, bem como ouvir relatos no Conselho de Classe de algumas turmas; percebeu-se que há muitos educandos ainda semi-analfabetos, mesmo estando em turmas adiantadas, em anos finais da Educação Básica (7º, 8º e 9º anos), o que contribui para uma falta de perspectivas futuras, deixando-os sem esperanças por uma vida de qualidade. A situação de fracasso escolar tem relação com a história de vida dos educandos, tipicamente provenientes das camadas mais pobres da nossa sociedade (PATTO, 1999, p. 27), embora não se possa postular que a origem humilde e pobre seja o fator determinante de fracasso na escola, como alerta Charlot (2000, p. 24): “É verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar!” A questão do fracasso na escola diz respeito a uma vivência e experiência de sujeitos que não desenvolvem certos conhecimentos, competências e habilidades em determinado tempo escolar, ou seja: “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal.” (Ibid., p. 16).

Essa desesperança é um desvio de rumo da esperança – relacionado às condições em que as pessoas estão inseridas, já que o contexto de vida é um dos condicionantes do processo

esperançoso, impulsionador à busca de um viver melhor. Segundo Freire (2005, p. 10): “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.” Portanto, a esperança é uma necessidade na vida humana, é parte da existência de homens e mulheres, é um fator que estimula a relação das pessoas em vista de um mundo sempre mais humano; porém, realidades que desumanizam – como é o caso do bairro da escola pesquisada – vão matando aos poucos a esperança de uma vida socioambientalmente justa para todos. Segundo Streck (2008, p. 173), “[...] a esperança se afirma num contexto de análise perpassada pela metáfora da trama. Tem-se a impressão que ela dá sustentação aos fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a própria prática educativa.” Nesse sentido, estão as complexas relações entre o contexto de vida dos educandos e as dinâmicas do ensino e da aprendizagem, conduzidas pelo educador na escola para gerar possibilidades de construir esperanças, com os educandos enquanto cidadãos, de que é possível mudar a realidade cotidiana desde que se queira um outro mundo possível.

A esperança de um mundo socioambientalmente justo é um movimento de atitude e compromisso sócio-histórico. Para Freire (2005, p. 11), “[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.” Essa perspectiva freireana foi assumida nesta pesquisa-ação, valorizando a práxis pedagógica enquanto práxis esperançosa.

A falta de consciência dos educandos como sujeitos históricos, sociais, culturais, não se percebendo inseridos numa sociedade de direitos e deveres e não tendo noção de cidadania e, nesse sentido, de cidadania socioambiental, faz com que esses sujeitos sejam também alienados ante a realidade, como aparece na fala da E2:

[O educando] não consegue ver as outras questões que estão fazendo com que a vida dele esteja assim. A culpa é do professor, ele não consegue ver o professor vítima tanto quanto ele do sistema. E aí, ele vai ter que jogar a culpa em alguém e a culpa é do professor. Ele não consegue ver a condições de vida que ele vive, de ver o próprio tráfico que usa ele como mão de obra barata. Ele não consegue ver!

A realidade de opressão vivida pelos educandos dificulta-lhes compreenderem a dialética da inclusão-exclusão, na qual estão enredados, que vai “[...] desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. [...] Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas.” (SAWAIA, 2001, p. 10) – historicamente construídas e mantidas pelo sistema social do poder capitalista vigente, no mundo.

Urge, pois, uma Educação Ambiental na linha da cidadania, conforme enuncia a Lei 9795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), em seu art. 5º, inciso IV, quando trata dos objetivos da Educação Ambiental: “– o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.” E o estímulo à cooperação, visando “[...] à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade”. Tais objetivos são reforçados pela Resolução nº 2 de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), as quais se fazem presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), fortalecendo a Educação Ambiental, enquanto uma das dimensões efetivas da **formação cidadã**, na relação direta com a sustentabilidade socioambiental local, regional e planetária.

Com efeito, uma educação para a consciência cidadã socioambiental está, portanto, voltada à formação de uma cidadania ético-crítico-participativa do educando nos espaços de vivência, convergente com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 18-19): “[...] cidadania compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana [...] participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres [...]”. Segundo Nogueira (2009, p. 88), essa perspectiva de cidadania está conexa com os princípios e valores relacionados à cidadania comunitária, permitindo pensar em causas e motivações comuns de intervenção, individuais e coletivas, relativamente ao “[...] tecido comunitário local sem se distanciar das tramas do global que ali estão agindo e interagindo [...]”. Ainda com base em Nogueira (Idem, p. 68), a partir de Sacristán⁶², a cidadania comunitária é:

[...] aquela comprometida com o lugar de vivência e seu entorno, sua realidade histórico-sócio-cultural, valorizando [...] aspectos singulares que identificam esse lugar e, ao mesmo tempo, inserindo-se em um campo de lutas por condições de vida sustentáveis – saúde, segurança, educação, infra-estrutura social e ambiental garantida e respeitada. Uma cidadania preocupada com a coletividade e a concretude existencial de seus sujeitos, fazendo valer direitos e deveres, enquanto obrigações sociais e jurídicas.

Tal cidadania vai além da perspectiva do pensamento liberal, que apela sobretudo para a condição jurídica dos direitos e deveres do cidadão individual; a comunitária, denominada

⁶² SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

também de grupal, sem deixar de considerar os direitos e deveres do cidadão, enfoca-o como partícipe da sociedade (SACRISTÁN, 2002, p. 147).

Nessa perspectiva, a educação escolar será efetiva na medida em que estiver formando um sujeito-cidadão não só de direitos, mas que aja em prol da realidade-ambiente, para transformar as estruturas sociais opressoras para viabilizar uma vida digna. Segundo Nogueira (2009, p. 80), “[...] a educação escolar [...] deve militar pela emergência de um cidadão-crítico, atuante, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado à convivência sadia e feliz em sociedade e no Planeta Terra”. Em resumo, a Educação Transformadora precisa ser construtora de sujeitos transformadores.

Deste modo, as práticas educativas críticas, fundamentadas nas interações sociedade-natureza, precisam ter em conta que as questões ambientais estão inseridas num sistema social de desigualdade e exclusão e, pois, subordinado ao modelo de desenvolvimento capitalista em curso, que condiciona as direções políticas e, nesse sentido, as educacionais. Apesar do rumo dominante do mundo-hoje, sob a égide produtivista e consumista, Jacobi (2005a, p. 243) afirma a necessidade de uma via contrária para o processo de humanização e sustentabilidade planetária, ou seja: “O principal eixo de atuação deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas.”

Essa falta de perspectiva de ser sujeito cidadão histórico e viver de maneira solidária, coletiva, gera uma visão individualista e imediatista, que não projeta um futuro, um sonho nem qualidade de vida aos educandos, conforme a fala da E2:

Eu sinto uma juventude individualista, uma juventude que parou de sonhar, e uma juventude que vê na droga a única possibilidade de ter um carro do ano, alguma coisa. E eu vejo isso nas falas informais que eles falam e que o tempo todo a gente está tentando contestar. Mas eu vejo nas falas informais que eles falam com a gente que: deixa o fulano ir para o tráfico que daí ele vai ter isso, vai ter aquilo, vai ter aquele outro. Daí a gente começa, mas e a vida dele vai ser de quanto tempo? [...] Eles são assim, eles estão muito individualistas. Eles vêem o colega com dificuldade, mas eles não querem ajudar. Eles debocham do colega que é mais, eles debocham do colega que tem algum probleminha, alguma coisa, entende? Ah! Cada um por si e Deus contra todos. Eles têm isso na fala deles, porque é um reflexo da própria realidade, entende?

As educadoras compreendem esse individualismo como resultado do contexto concreto em que os educandos vivem. As condições sócio-políticas e econômicas opressoras geram fracasso na vida e, com efeito, se refletem na escola, pelo individualismo sem perspectivas; mas, a escola é um dos lugares das possibilidades de mudança em prol de uma vida digna, ajudando e colaborando um com o outro. Kosik (2002, p. 23, grifos do original),

ao fazer uma aproximação entre a realidade natural e a realidade humano-social, afirmou: “A diferença [...] está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor *desta última* realidade.”

Assim, a E2, afirma que uma das maneiras de ter a classe com ela, é chamar pelo compromisso coletivo do grupo em aprender para transformar, um respeitando e ajudando o outro, objetivando ao avanço de nível escolar de todos:

Daí eu sempre discuto com eles: aqui nós somos um grupo, um coletivo. Final do ano eu quero que todo mundo daqui avance para um outro espaço. A gente vai perder tempo ficar um ano todo numa série e continuar nessa mesma série. E quem sabe mais pode ajudar quem sabe menos. E se a gente quer ser um coletivo quando a professora estiver explicando todo mundo vai colaborar, quando você incomoda você não prejudica a mim, você prejudica todos os outros. Então, essa questão de buscar sempre o coletivo, a turma também é um outro desafio que a gente tem. Para eles se sentirem coletivo.

A colocação da educadora diz respeito a uma mudança da mentalidade individualista para a coletiva – importante num trabalho de Educação Ambiental –, visando a relações sociais humanizadoras e sustentáveis. Nessa linha, Freire (2001a, p. 53) afirma a importância do coletivo, do esforço em conjunto para reinventar o mundo e, nesse sentido, destaca a curiosidade humana como fazendo parte dessas relações entre pessoas – curiosidade essa que corrobora a construção de conhecimentos para ações transformativas do mundo:

Também acredito na força das verdadeiras relações entre as pessoas para a soma de esforços no sentido da reinvenção [...] do mundo. E não há como negar que a experiência dessas relações envolve [...] a *curiosidade* humana, centrada na própria prática relacional [...]. O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio *processo relacional*, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de *inter-conhecimentos*. (Grifos do original).

A curiosidade é uma marca da existência do ser humano, é com ela que se supera a mera apreensão do real, conhecendo a realidade cotidiana para mudar a si, aos outros e ao mundo. Essa curiosidade se torna epistemológica na medida em que avança para a produção de novos conhecimentos, como Freire (1994b, p. 148) afirmou: “É enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não mecanicamente o armazenamos na memória. O exercício de tal curiosidade não se faz na dicotomia dos indicotomizáveis, mas na compreensão dialética da realidade.”

A passagem da curiosidade ingênua à curiosidade crítica exige uma rigorosidade metódica, séria e criativa; a seriedade do trabalho profissional educador implica aproximar os educandos aos objetos do conhecimento, para que os mesmos sejam utilizados pelos sujeitos alunos na transformação da realidade. E a criatividade aparece como sinal da liberdade do processo: “Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito”. (FREIRE; SCHOR, 2001, p. 98). A criatividade é parte integrante da criticidade são, pois, geradoras de liberdade, permitindo ir para além do já sabido, para saber mais, para mudar visando o melhor.

Tais reflexões, sob o foco do desenvolvimento de um pensar crítico, estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013, p. 530), quando tratam a Educação Ambiental nas instituições de ensino:

Aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual. (Art. 14, Inciso III).

Nessa perspectiva estão os temas pertinentes ao debate sócio-pedagógico, haja vista que dizem respeito ao contexto de vida dos educandos, situados numa comunidade socialmente marginalizada, em razão de condições existenciais de dominação e exploração das estruturas sociais hodiernas. Freire (1973, p. 131) nos alerta que é uma ilusão pensar ser “[...] posible transformar el corazón de los hombres e mujeres dejando intactas las estructuras sociales dentro de las cuales el corazón no pude tener ‘salud’.”⁶³ Com efeito, a mudança do mundo, de suas estruturas, passa pela mudança das pessoas e de suas relações, a partir do diálogo, como método político-pedagógico que possibilite ao sujeito refletir sobre o mundo em vista de ações que mudem o mundo, humanizando-o. “Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2003a, p. 79).

A problemática socioambiental do entorno da escola – o bairro mais pobre e violento da cidade –, se reproduz de várias maneiras no ambiente escolar: pela agressividade dos educandos entre si e com os educadores, pelo tráfico de entorpecentes no pátio da escola e

⁶³ [...] possível transformar o coração dos homens e das mulheres deixando intactas as estruturas sociais dentro das quais o coração não pode ter “saúde”. (Tradução nossa).

pela falta de cuidado com o ambiente da escola. Essas questões emergem como segunda situação-limite, ou seja, **o desrespeito à vida e aos ambientes de vivência**.

O desrespeito se manifesta em quatro situações inter-relacionadas: para consigo mesmo; com os outros, com o patrimônio público e com o meio natural.

A primeira situação de desrespeito é em **relação consigo mesmo**, ou seja, há um descuido com o corpo – corpo consciente –, desvalorizando a si próprios ao entregar-se como mão-de-obra barata ao tráfico e uso de drogas, à promiscuidade e prostituição, à gravidez precoce, conduzindo uma vida de risco; além disso, não se sentem pertencentes ao meio em que vivem – são seres desconectados da realidade social –, vivendo uma falta de identidade, enquanto sujeitos em relação à sociedade, ao bairro, à cidade, enfim, à escola em que estudam. Vão para a sala de aula e não trazem os materiais básicos para acompanhar o trabalho escolar e fazer anotações, não desenvolvem as atividades orientadas pelas educadoras e contam com a impunidade pedagógica, pois terão outro momento para “recuperar” as notas das avaliações; tratam a si mesmos e a escola com descaso, não visualizando uma perspectiva de futuro, pois se acomodam como reféns do contexto em que estão inseridos – de violência física e sexual, tráfico de drogas, prostituição na família, pobreza e abandono⁶⁴.

A segunda situação de desrespeito é em **relação com os outros**, marcado primeiramente com os colegas, por agressões físicas e moral; nesse sentido se destaca a questão da sexualidade precoce dos meninos e meninas, resultando em problemas de abusos sexuais dentro da escola, conforme fala da E2:

[...] tem a questão da droga, da violência, do abuso [sexual]. Mas eu não sei se essa questão do abuso a gente tem como atacar de frente [...]. Porque é uma questão bastante delicada para você trabalhar, exige bastante qualificação da gente enquanto profissional [...], a gente precisa ter momentos de estudo e planejamento coletivo. A gente precisa fazer leituras além daquilo que a gente tem para poder trabalhar temas dessa envergadura.

As conotações sexuais são sempre pejorativas em relação às meninas, reforçando o padrão de mulher-objeto e promíscua; e de cunho homossexual e preconceituoso aos meninos, o que demonstra um machismo exacerbado – marca comum em comunidades de baixa renda e baixa escolaridade –, que ainda não elaboraram os novos tempos que estamos vivendo com a presença massiva da mulher atuante na sociedade e de uma nova compreensão da homossexualidade, como uma orientação de vida, tão normal quanto qualquer outra presente

⁶⁴ Esses dados resultaram de registros e anotações dos diálogos com os educadores e educadoras da escola pesquisada, nos momentos em que estive no ambiente escolar, seja na Sala dos Professores, entre um encontro e outro, nos relatos dos Conselhos de Classe e nas conversas informais – são dados de relevância para tomada de conhecimento da realidade escolar e do entorno comunitário da escola.

na história da humanidade, que precisa ser trabalhada, visando à tolerância e o respeito às diferenças e a diversidade.

Cabe à Educação Ambiental, entre outras dimensões educativas, trabalhar essas questões apontadas pela fala da E2, tendo em vista o desenvolvimento de valores relacionados especialmente à alteridade e à tolerância, conforme foca Freire: “O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.” (FREIRE, 2004c, p. 24). Na medida em que há o respeito em relação ao outro, haverá respeito ao meio ambiente como um todo, tendo como base as afirmações de Murray Bookchin (1999, p. 70): “[...] la más importante forma de explotación no es aquella del meio ambiente por los seres humanos, sino la explotación de seres humanos por otros seres humanos.”⁶⁵ Com essa afirmação, Bookchin quer dizer que, se houver respeito entre os homens, haverá respeito a outros seres não-humanos e, pois, ao meio ambiente. Este pressuposto pode ser entendido em nível micro, ou seja, quanto à escola e à sala de aula. Assim, na Educação Ambiental é importante o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito e cuidado para com o outro, compreendendo-se como seres de relações “[...] em permanente processo de definição. Criaturas ambíguas e desejanter, necessitando tornar-nos plenos e ao mesmo tempo sempre em busca de sentidos [...]” (MAKIUCHI, 2005, p. 29). O ser humano enquanto ser de relações é capaz de sair de si, projetar-se no outro, transcender, distinguindo o que é diferente de si – um eu do não-eu. “Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...]” (FREIRE, 2007, p. 30), especialmente de forma reflexiva face à realidade-ambiente e, nesse sentido, na construção de relações solidárias entre homens e mulheres e com os demais habitantes do Planeta.

Ainda em relação ao desrespeito com o outro, aparece a agressão aos educadores e de outras pessoas; houve ameaça a ações dos gestores na escola, gerando a troca de quatro gestores/diretores só em 2014; foi encontrado até porte de arma branca nas mochilas para intimidar os educadores e colegas. Há também relatos de agressão física contra os vigias, ao tentarem separar brigas de educandos. As educadoras têm constatado ser esta realidade uma reprodução do que os alunos vivem em casa, na família, onde a agressão e a violência são uma constante e, desse modo, estendem-na à escola – o que, para eles, é a maneira de viver.

⁶⁵ “[...] a mais importante forma de exploração não é aquela do meio ambiente pelos seres humanos, mas a exploração dos seres humanos por outros seres humanos.” (Tradução nossa).

Segundo o relato da E1, há diversos graus de agressão e quando ela se torna física, intimida o profissional de ensino, no desempenho do seu trabalho:

Porque quando a agressão é só assim, né, eu diria, só com palavras é uma coisa, mas assim, já houve agressão física de professor. E não foi uma vez só esse ano, então está ficando bem complexo. Meio que revoltando também os professores, pois chega num nível que também não vai estar tolerando tanto.

Segundo Freire (2003a, p. 152): “As relações pais-filhos, nos lares, refletem [...], as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. [...], são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares [e] incrementam o clima de opressão. [...] Esta influência do lar se alonga na experiência da escola.”

Nesse sentido, a violência e a agressão relacionam-se ao processo histórico de exclusão e marginalização das classes sociais economicamente vulneráveis e o descaso do poder público com os lugares da cidade que concentram as camadas populares – o que inclui a segregação geográfica, a periferização dos pobres, o surgimento das favelas –, inclusive, sendo lugares desvalorizados pelo mercado imobiliário, por serem consideradas áreas de risco, “[...] ou seja, na proximidade de indústrias, em planícies sujeitas a inundações, em morros, lixões etc. [...]” (CASANOVA, 2012, p. 32). Deschamps (2004, p. 140), reforça as colocações anteriores, quando afirma que essas áreas pobres são as de maiores problemas socioambientais, pois há uma proximidade de “[...] relação entre a localização espacial dos grupos que apresentam desvantagens sociais e aquelas áreas onde há risco de ocorrer algum evento adverso, ou seja, populações socialmente vulneráveis se localizam em áreas ambientalmente vulneráveis.” Isto não é fruto do acaso, isto é, que as pessoas espontaneamente se aglomerem num lugar inadequado para morar; mas sim, tal fato relaciona-se a interesses e ao poder capitalista, gerador da segregação socioespacial – como é o caso do bairro da escola pesquisada – fazendo das periferias urbanas “[...] zonas de sacrifício, obstáculos, adversidades e riscos a todo instante, para muitos.” (LAYRARGUES, 2014, p. 08).

Enfoca-se que não compete somente à escola resolver os problemas apontados, que demandam uma atuação multiprofissional, mediante partilha de responsabilidades na transformação de condições humanas injustas, com ações de outros órgãos profissionais (Conselho Tutelar, Assistentes Sociais, Agentes Comunitárias de Saúde, etc.).

Para a E2, a falta de cuidado com a vida é reflexo da busca da satisfação imediata:

Eu vejo assim, muito a falta de cuidado, o outro é qualquer coisa. Esses dias eu estava discutindo em sala de aula que a vida é mais importante do que um boné, do

que um celular. A vida é mais importante. Porque esse celular estraga, esse celular não sente, esse celular não fala, esse celular não interage com o mundo, mas a vida interage, a vida sente. Então a gente estava até pensando em trabalhar a questão do saber cuidar, em função da falta de cuidado consigo mesmo, com a escola, porque eles depredam demais a escola e com o outro.

Se não há respeito com a vida do outro, menos ainda haverá com o **patrimônio público** – terceira situação de desrespeito. São frequentes as depredações dos ambientes coletivos, por exemplo, numa outra escola do bairro a guarita foi apedrejada; ocorreu, inclusive, que um adolescente ateou fogo no posto policial do bairro. Isso denota violência e agressividade, sem nenhuma consciência do valor do bem público, enquanto patrimônio deles e de todos, gerando gastos para a própria população. Segundo relata a E1: “Há tentativas de incendiar as cortinas, lixeiro, que nem também ontem o vigia tentou colocar um aluno [na sala de aula e] ele deu coices nas canelas. [...] E daí, também um menino lá levou faca, [...], a Polícia foi lá buscar ele.”

O crime nesse bairro está cada vez mais forte e é preocupante muitos assassinatos estarem ligados diretamente aos educandos – são seus familiares que morrem ou os próprios alunos, sendo que alguns já passaram pela escola em outros anos.

São problemas da realidade a ser trabalhados na escola, no sentido de refletir sobre as possíveis causas e as alternativas cidadãs para superação dessa situação, visando à gradativa sustentabilidade de vida no lugar. E a Educação Ambiental pode contribuir sob esse foco, na medida em que desvelar o lugar de vivência, problematizando o mundo dos educandos em vista de uma apreensão crítica do contexto concreto: por exemplo, que a marginalidade é constituída histórica e socialmente, não é natural, mas resultado de um conjunto de fatores externos a eles, que condicionam haver na cidade espaços de violência e exclusão. A partir dessas reflexões, o educando pode entender o valor de ações cidadãs de respeito aos ambientes de vida, com destaque ao patrimônio público – um bem comum da sociedade, que deve ser conservado em prol de todos. Deste modo, os alunos tornam-se sujeitos de mudança em seus lugares de vivência – bairro, cidade –, protagonizando atitudes responsáveis na construção de uma realidade socioambiental justa e, sob essa perspectiva, sustentável.

Portanto, entender a Educação Ambiental como educação cidadã, é fomentar a participação crítica e ativa dos sujeitos sociais tanto para conservar quanto para transformar a realidade-ambiente, visando à qualidade de vida dos grupos sociais e da sociedade de modo geral. Assim nos orientam Philippi Jr. e Pelicioni (2002, p. 04):

A Educação Ambiental [...] é um processo de ensino-aprendizagem para o exercício da cidadania; responsabilidade social e política. A ela cabe construir novos valores e

novas relações sociais e dos seres humanos com a natureza [e os ambientes criados por eles] formando atitudes dentro de uma nova ótica, a da melhoria da qualidade de vida para todos os seres. [...] Para formar um cidadão consciente, crítico, competente e proativo, é preciso compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo em todos os seus aspectos sociais, econômicos, políticos, éticos e estéticos.

Para Calderón (1992, p. 09-13) é preciso estimular e fortalecer a organização das pessoas em movimentos sociais e conselhos comunitários, contribuindo para a participação popular no respeito, entre outros aspectos, à coisa pública, pois “[...] a abertura desses canais servirá como cenário para o estabelecimento do jogo democrático [...], podendo participar livremente dela os representantes ou cidadãos pertencentes aos diversos setores sociais.”

As educadoras que atuam na escola pesquisada tem claro para si essa realidade agressiva e hostil, muitas delas estão ali inseridas por opção político-ideológica, desejam fazer algo para transformar a realidade de negação do direito a uma vida digna. Nisso, fazem da sua atuação profissional uma passagem do morrer para o viver, uma decisão ético-política de intervir no mundo para mudá-lo, na concepção freireana de **Páscoa** ou **Travessia** (FREIRE, 1974a, p. 121):

Sólo en la autenticidad de la praxis histórica la Pascua es morir para vivir. Pero, tal forma de experimentarse en la Pascua, eminentemente biofíla, nos llega a través de la visión burguesa del mundo, esencialmente necrófila, y por esto mismo, estática. La mentalidad burguesa, que no existe como abstracción, mata el dinamismo, historicamente profundo, que tiene el Pasaje; hace de él un alejamiento, una fecha en un almanaque.⁶⁶

Isso se acontece, segundo Freire (2004a, p. 135), quando “[...] diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho da justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará.”

Enfim, a quarta situação de desrespeito, por parte dos alunos, é em relação aos bens naturais, enquanto descaso total; por exemplo, um fato que ocorreu numa das aulas, quando eram focadas as formas de destruição do Planeta, entre as quais o consumo de papel desnecessário, tendo em vista que a matéria-prima do papel são as árvores: mas, a reação dos alunos a essa reflexão foi o contrário do que se esperava, ou seja, começaram a jogar bolinhas

⁶⁶ Somente na autenticidade da práxis histórica a Páscoa é morrer para viver. Mas, uma forma de experimentar-se na Páscoa eminentemente biofíla, nos chega através da visão burguesa de mundo, essencialmente necrófila e, por isso mesmo, estática. A mentalidade burguesa, que não existe como abstração, mata o dinamismo historicamente profundo, que tem a Travessia; faz dela um distanciamento, uma data no calendário. (Tradução nossa).

de papel, tirando folhas dos cadernos, criando uma bagunça, com afrontamento à educadora e debochando da atividade por ela proposta, conforme declaração da E1:

É bem difícil, a gente trabalhou, toda essa questão do número de árvores que são derrubadas na fábrica de papéis e aí depois quando eles estavam respondendo as questões com os dados que eu dei, relacionados a isso e outras coisas, eles estavam se jogando bolinhas de papel. Daí eu disse: e aí, não adiantou nada o que a professora trabalhou com vocês sobre a quantidade de árvores derrubadas e tal? Daí pra piorar, eles disseram: então nós vamos tirar mais folhas do caderno. Eles tiraram mais folhas e se jogaram mais ainda, e a sala virou assim, sabe, para debochar mesmo.

Tal situação problemática tem relação com uma consciência não só ingênua quanto desorientada em relação ao meio ambiente, que não compreende o ser humano fazendo parte da natureza e nem como sujeito que transforma o mundo na sua interação com ele e é transformado, simultaneamente, nesse processo. O ser humano é parte integrante da natureza por sua dimensão biológica e, ao fazer cultura, é também integrante do processo histórico-natural. Segundo Gonçalves (1988, p. 28):

[...] o homem é um ser que por natureza produz cultura, mas esta não pode ser pensada como determinada pela natureza entendida como um ser-outro, mas como um seu-outro. Somos parte da natureza e por razões não só, mas também biológicas, transformamo-la e isso faz parte do nosso processo histórico-natural.

A Educação Ambiental tem um papel fundamental nas reflexões com os educandos em torno do espaço da existência humana, discutindo o valor do respeito à natureza, ao meio natural enquanto sustentáculo vital e, conforme o entendimento de que a danificação desse meio reflete-se diretamente na degradação da vida de todos os seres – dada a relação de interdependência dos seres humanos e o mundo natural. Assim, na medida em que houver uma compreensão consciente e ética dos educandos quanto a sua atuação no meio natural, eles podem desencadear condições qualitativas de vida em seu lugar de vivência e, pois, no Planeta. Para isso, é preciso reforçar práticas educativas contrárias ao modelo de sociedade consumista, construindo valores individuais e coletivos de cidadania socioambiental pela sustentabilidade da vida. Sob essa questão, é importante o educando perceber que a presença do ser humano no mundo não é neutra; ele é sujeito histórico-político e, por isso, tem responsabilidade para com o mundo. Freire (2004a, p. 80) assevera:

É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nos e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

E, nesse sentido, vale o educando refletir, ainda segundo Freire (2000, p. 56), que cada pessoa na relação com o mundo experimenta condicionamentos, mas não se deve sentir submisso e apreender e aprender a possibilidade de intervir e transformar o mundo, para construir um novo futuro, realimentando o sonho, a utopia, a esperança e, assim, identificando-se “[...] com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” Essa problematização possibilita aos educandos compreender que a própria consciência de pertencimento pode ser construída e, aqui, a Educação Ambiental contribui para o desenvolvimento qualitativo dos ambientes de vida dos sujeitos-alunos, numa perspectiva de formação cidadã cuidadosa e respeitosa com a vida, em sentido amplo.

Ainda, segundo o relato das educadoras, há um sentimento de oposição por parte de alguns educandos em relação aos educadores. Eles não veem os educadores como pessoas que possam ajudá-los; no entanto, a maioria acredita na escola, como um espaço para melhorarem de vida. Isso aparece no discurso da E2:

A culpa é do professor, ele não consegue ver o professor vítima tanto quanto ele do sistema. E aí, ele vai ter que jogar a culpa em alguém e a culpa é do professor. Ele não consegue ver as condições de vida que ele vive, de ver o próprio tráfico que usa ele como mão de obra barata. [...] É ainda o lugar que eles se sentem acolhidos, seguros, que eles acreditam ainda. [No entanto] a instituição escola para muitos, ainda é a instituição que eles acreditam que pode fazer diferença na vida deles.

A escola é o espaço concreto da educação formal, lugar em que acontece o encontro referenciado entre educador-educando e, enquanto sujeitos do processo educativo, constroem “[...] rede de relações que se estabelece entre a cultura escolar e a cultura social.” (NOGUEIRA, 2009, p. 49). Freire entende que “[...] a escola *está sendo* historicamente. A compreensão do seu *estar sendo*, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade na qual se acha.” (FREIRE, 1987b, p. 07, grifos do original). A escola como instituição social construída, deve ser, além de um espaço de acolhida e humanização, um espaço de ensino e de aprendizagem e, nesse sentido, de construção de conhecimento, via o diálogo entre educandos e educadores; conforme Freire (2001a, p. 196): “[...] nada tem a ver com uma escola fácil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento.” O que Freire afirma é que a escola não é um lugar de transferência de conteúdos pré-estabelecidos, de execução acrítica dos componentes curriculares, mas um espaço constituído socialmente.

Ainda a E2 afirma que o grupo de professores da escola é engajado e interessado em construir uma educação diferenciada para seus educandos, fazendo o possível para contribuir com eles, acreditando, de forma esperançosa, na mudança daquela realidade, apesar das dificuldades:

A nossa sorte, nem digo sorte, [...], eu acho que a maioria, se não digamos, todos que estão lá acreditam ainda que eles podem, que a gente pode contribuir na vida daqueles sujeitos. É um grupo que quando vai para lá, acaba se engajando, no sentido, não, eu vou fazer a minha parte porque eu quero ajudar aqueles sujeitos a melhorar e tal, só que a gente não está mais conseguindo “fazer a volta”.

Ao realizar as visitas à escola e participar do planejamento pedagógico, a convite da direção, pôde-se observar que o grupo de professores é comprometido – no sentido de tornar a escola um espaço que acolhe, educa e acompanha a vida dos educandos, para além dos momentos em sala de aula. Esse perfil dos docentes vem ao encontro do que Paulo Freire afirma sobre educadores comprometidos e progressistas que não cruzam os braços, dizendo não haver o que fazer; pelo contrário, não se deixam levar pelo atarefamento do cotidiano, mas se constituem como um grupo de sujeitos pensantes, que se organizam, projetam juntos e gostam do que fazem. Nessa linha da práxis, Freire (2004a, p. 71) lançou a seguinte problematização que instiga a pensar a postura pedagógica do educador, em vista do compromisso com os educandos:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. [...] Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menos esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

O compromisso sócio-político-pedagógico dos educadores, pois, a partir da humildade, tolerância e do amor, contribuem ao desenvolvimento de um processo educacional qualificado, criando condições para que os educandos sintam-se motivados a valorizar a escola, enquanto um espaço para pensarem alternativas de superação dos problemas relativos a condições negadoras dos direitos fundamentais e supressoras da qualidade de vida. O PPP da escola alinha-se a esses pressupostos, em sua proposta pedagógica, quanto à organização curricular de que o trabalho educacional “[...] privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar dos educandos em todos os níveis e modalidades, no relacionamento entre todas as pessoas.” (CHAPECÓ, 2014, p. 36).

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode contribuir na linha de uma filosofia da educação que “[...] busca reorientar as premissas do pensar e do agir humanos, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos – o que implica mudança cultural e social.” (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 14).

A terceira situação-limite foi a própria disciplina **Educação Financeira e Sustentabilidade**, da maneira como ela emergiu no currículo da Secretaria de Educação de Chapecó. Como já focado, ela foi inserida em 2012 no currículo da educação municipal, juntamente com outras duas (Educação e Direitos Humanos; Educação e Diversidade) consideradas disciplinas diversificadas (CHAPECÓ, 2011). A disciplina inicialmente vinha complementando a carga-horária dos professores, independente da área de formação. No ano de 2014, a disciplina ficou sob a responsabilidade de alguns professores de cada escola, principalmente os de Biologia e Ciências, numa tentativa de dar mais qualidade ao trabalho com a mesma. Outro aspecto, como também já focada na primeira fase da pesquisa, é que essa disciplina estava sendo executada sem uma orientação teórico-metodológica, ficando a cargo dos professores a tarefa de encontrar materiais didáticos, definir objetivos e conteúdos, estratégias pedagógicas e avaliação.

Além dessas questões, é importante considerar como essa disciplina emergiu, ou seja, na linha da abordagem conservacionista e recursista, focada essencialmente na gestão dos recursos, sem uma orientação de problematização sobre a sustentabilidade socioambiental, tendo em vistas seus inúmeros e complexos problemas, quanto à realidade-ambiente. Segundo Sauvé (2005b, p. 19-20), quando falamos de conservação da natureza estamos tratando da “[...] natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a ‘administração do meio ambiente’, ou melhor dizendo, de gestão ambiental.”

Essa abordagem de Educação Ambiental reduz a compreensão crítica dos envolvidos e tira da educação a tarefa de problematizar as múltiplas dimensões da realidade. Conforme Ruscheinsky (2002, p. 173): “A educação é uma área de intersecção entre múltiplos saberes. [...] Embora se origine de um tronco comum, os vários campos do saber estão desarticulados na escola.” Tal encaminhamento de trabalho, também nega “[...] a necessidade do exercício do diálogo entre culturas diferentes, conhecimento científico e tradicional e entre as diferentes representações sobre o mesmo tema.” (REIGOTA, 2010, p. 27).

A proposta dos conteúdos para a disciplina, do 1º ao 5º ano, envolve conceitos de educação financeira, poupança, previdência e planejamento de custos: tratar da necessidade dos recursos naturais para a sobrevivência humana e, por conta disso, focar a gestão dos

recursos de modo responsável e sustentável, num espírito de poupança para o futuro e refletir sobre o mundo que queremos para os próximos vinte anos, na vida pessoal, no trabalho, na comunidade e no Planeta. Tal proposta se repete para os anos finais (6^a a 9^a série). Essa perspectiva de tratamento dos conteúdos tem dificultado o trabalho das educadoras na disciplina, especialmente pela repetição de conteúdos entre as séries, como se pode perceber pela fala da E2:

É assim, eu acho ela uma disciplina importante, mas quando você vai olhar, principalmente de 1^a a 4^a até ela é mais diferenciada, mas quando você vai olhar de 6^a a 9^a ela é muito repetitiva nos tópicos que eles colocam para trabalhar. O mesmo tópico se repete nas três séries e mesmo que você tente dar outro enfoque você não sabe o que o outro professor trabalhou, e aí, os alunos acabam dizendo: mas isso aí a gente já viu, professora.

É interessante observar que as docentes se reportaram basicamente ao problema da repetição de conteúdos para as diferentes séries, sem questionar o enfoque conservacionista-recursista dado à disciplina. Por isso, foi necessário problematizar a disciplina como tal, na linha crítico-transformadora, em vista de uma contribuição mais efetiva para o desenvolvimento da mesma.

A partir do levantamento dessas situações-limite, foi possível identificar, por meio da fala das educadoras, dois principais temas geradores para ser trabalhados com as docentes, no sentido de aprofundar a reflexão quanto à Educação Ambiental em conexão ao contexto escolar-comunitário e aos aportes teórico-metodológicos de uma Educação Ambiental crítica, amparada nos princípios pedagógicos freireanos.

O primeiro tema gerador – **identidade e autoestima dos educandos** – foi resultado do tensionamento entre as duas primeiras situações-limite: o contexto de vida da comunidade do entorno escolar e o desrespeito a outros e aos ambientes de vivência. A ideia, em conexão com o tema gerador, foi recriar relações de identidade dos educandos com seus ambientes de vida, resgatando a sua autoestima. Segundo a fala da E2, há muito que fazer diretamente com os educandos:

E lá, eu percebo assim, eles precisam de uma orientação esses adolescentes, eles precisam ser problematizados, eles precisam parar, pensar, e quando, às vezes a gente consegue fazer, que não é sempre que a gente consegue, de vez em quando, a gente percebe que algum que outro começa a se antenar que não é por aí. Então lá, mais do que nunca, precisa de um trabalho desses, de levar eles a pensar, de levar eles a refletir, mas fazer eles construir algo por eles também. Eles darem a sua contribuição na melhoria da escola. Quem sabe cada turma ficar incumbida de pensar algo para melhorar a escola, botar eles como protagonistas um pouco do espaço.

Esta questão se aproxima do que Freire chamou de ensinar a pensar certo. Pois não basta apenas ensinar conteúdos, precisamos ensinar os educandos a refletir sobre o que está sendo ensinado e sobre sua atuação no mundo. Para Freire (2004a, p. 44):

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é [...] desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (Grifos do original).

Pensar certo incorpora a dimensão ética, participativa, comunicativa e transformadora, levando os envolvidos ao protagonismo. É tarefa prática, não verbalismo oco. É educar pelo exemplo do diálogo reflexivo, resgatando a identidade do ser humano conectado com o seu contexto imediato. Segundo palavras do próprio Freire (2004a, p. 41): “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.”

Para tanto, torna-se necessário um trabalho escolar focado no diálogo intersubjetivo, que é comunicação, implicando o *status* de sujeito de ambos os participantes, ou seja, é um enfoque que reconhece o educando como sujeito do processo educativo na interação dialógica com o educador e, deste modo, aprendem juntos a pensar e mudar a sala de aula, a escola, a comunidade e o mundo. E a pronúncia dialógica do mundo é transformação, pela qual educador e educandos vão assumindo a tarefa de dar significado às próprias identidades. Para Freire (2003a, p. 79): “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.”

É preciso resgatar a identidade do ser humano como pertencente tanto à natureza quanto ao mundo social, reconhecendo a relação interdependente dos seres humanos com a realidade biofísica e o mundo histórico-cultural, enquanto criação sua: “Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador.” (FREIRE, 1986a, p. 41). Para isso, necessita-se segundo Sauv e e Orellana (2006, p. 279): “Establecer o reforzar el vínculo de pertenencia a la naturaleza; explorar las relaciones entre identidad, cultura y naturaleza;

reconocer los vínculos entre diversidad biológica y diversidad cultural; apreciar esta diversidad.”⁶⁷

Para Sauvé (1999, p. 07-08), esse resgate de identidade, via Educa o Ambiental, está relacionado às três esferas de intera o do desenvolvimento pessoal e social:

- **Esfera pessoal:** diz respeito ao “eu”, que   a zona de desenvolvimento a partir da confronta o consigo mesmo, gerando autonomia, responsabilidade e autodefini o;   a esfera da constru o da identidade, pela qual se aprende a aprender e a se relacionar com as outras esferas;
- **Esfera da alteridade:** relaciona-se   intera o com os outros, tanto indivíduos como grupos, gerando o sentimento de pertencimento grupal e a responsabilidade para com o outro, em termos de coopera o, interculturalidade, paz, democracia, solidariedade e direitos humanos;
- **Esfera do meio ambiente:** campo da Educa o Ambiental, ou seja, das rela es com o ambiente biofísico, mediatizadas pelas rela es pessoais e sociais;   a zona do outro não-humano e expande-se numa  tica eco-cêntrica, ao tratar das rela es com os outros seres vivos, com os elementos biofísicos e os fenômenos do ecossistema, sejam de origem natural, antrópica ou uma combina o de ambos; nesta esfera, a pessoa desenvolve o sentido de ser parte de um padrão global de vida, inserida numa casa comum como lugar da problematiza o de nossas op es e comportamentos com um ambiente sustentável.

Essas esferas mostram que a nossa experiência existencial, com os outros e com o mundo,   inter-relacional, social e cidadã, envolvendo valores de democracia participativo-política, de solidariedade, responsabilidade e coopera o, em vista de uma vida socioambientalmente sustentável e, nesse contexto, acontece a constru o de novas percep es identitárias: o ser humano como pertencente   natureza e   sociedade e, sob essa  tica, protagonista da própria história.

A rela o do ser humano com a realidade aparece no pensamento freireano como uma marca da sua presença no mundo em busca da humaniza o, na constru o de uma participa o ativa, que cria e recria a realidade, decide, não se acomoda e responde aos

⁶⁷ Estabelecer ou reforçar o vínculo de pertencimento   natureza; explorar as rela es entre identidade, cultura e natureza; reconhecer os vínculos entre diversidade biológica e diversidade cultural; apreciar essa diversidade. (Tradu o nossa).

desafios que se apresentam para a construção do ser mais e do fazer cultura como tarefas concretas e unicamente humanas. Nas palavras do próprio Freire (1986a, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Mas não é uma tarefa fácil esse resgate da identidade e autoestima, pois o tempo que os alunos passam fora da escola têm uma força contrária, como enuncia a E1: “É um trabalho de formiguinha, eles ficam só quatro horas na escola e a maioria do tempo, as outras vinte [horas] eles ficam ou com a família ou na rua e [são] referências nada boas que eles têm em casa e na rua também. Vai ser bem delicado.”

Embora a docente tenha razão sobre a influência negativa dos espaços sociais em que os educandos vivem, a escola tem a possibilidade de propiciar aos alunos condições de repensarem suas vidas enquanto sujeitos que têm potencialidades de auto-realização e de contribuição na melhoria das condições de vida da família e da comunidade.

A dinâmica pedagógica, que emergiu com as educadoras para tratar o tema gerador **identidade e autoestima dos educandos**, foi a história de vida dos educandos, por favorecer a construção de vínculos dos mesmos com o seu bairro e num redimensionamento de sua compreensão do lugar de vida – escola, família, bairro, cidade, País e Planeta.

O resgate da identidade dos educandos com o seu lugar de vivência tem relação direta com a questão socioambiental. Problematizar as questões do meio ambiente ligadas ao contexto imediato de vida dos alunos, na linha da cidadania, corrobora o desenvolvimento do respeito, da responsabilidade, da solidariedade e, portanto, do sentimento de cooperação; ao dialogarem sobre seus direitos e deveres, enquanto cidadãos e sujeitos da própria história, vão também compreendendo sua presença no mundo, a politicidade dessa presença e as relações complexas envolvidas na realidade. Assim, constrói-se, no tempo-escola, um conjunto de valores que permitem aos educandos terem uma postura cidadã, focada em atitudes socioambientalmente responsáveis. A tematização da realidade de vida, por meio da Educação Ambiental, contribui para a construção de um entendimento sustentável de sociedade, que engloba “[...] um sistema de crenças, valores e sensibilidades éticas e estéticas [...] os ideias de vida de um sujeito [...]” (CARVALHO, 2008, p. 177). Este conjunto de valores – aprendido na escola – orienta as decisões e escolhas dos sujeitos e seu posicionamento no mundo, buscando uma perspectiva de vida digna, isto é, não apenas estando no mundo, mas

se percebendo como presente no mundo enquanto consciência dessa presença, conforme palavras de Freire (2004a, p. 26):

Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

Os educandos, como seres em comunicação, ao apreenderem criticamente o mundo, têm condições de refletirem por meio da problematização e agirem na construção de sociedades sustentáveis – o que implica repensar alternativas e reconstruir os próprios espaços de vida, superando a visão generalizada que vem de fora do bairro e coloca todos os moradores – inclusive os educandos – como marginais, delinquentes e violentos. Precisa-se desenvolver uma ética de responsabilidade com os educandos, no enfrentamento dessa realidade insustentável e reconstruindo os lugares de vivência pela qualidade de vida e reconfigurando a história da comunidade, para reconhecer e assumir o compromisso de cuidar do lugar de vivência. Nesse sentido, a ética da responsabilidade está posta tanto na práxis transformadora que muda o mundo e constrói a sustentabilidade da vida em sociedade, quanto nas ações necessárias em vista das atuais e futuras gerações (JONAS, 1995, p. 40).

O segundo tema gerador, a **dimensão ambiental da educação escolar**, emergiu da crítica à disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, visando a mudanças de enfoques, no rumo de uma educação socioambiental crítico-transformadora, voltada para a intervenção modificadora da sociedade. Tal pressuposto supõe analisar os problemas socioambientais relacionados à comunidade da vida dos educandos, encontrando as causas e efeitos – indagando e investigando –, na relação dialética com o velho para construir o novo, tendo sempre como método o diálogo crítico e intersubjetivo: “Trata-se de uma atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos.” (FREIRE, 2007, p. 78).

Para isso, é preciso garantir momentos de planejamento coletivo a partir de núcleos comuns por disciplina, tendo como referência a metodologia da problematização, partindo dos conhecimentos e da realidade de vida dos educandos, para redimensioná-los pelo diálogo. Nesse sentido, ressalta a E2:

Falta mais momentos de estudo e planejamento coletivo, [esta] é uma escola que precisa de uma estratégia coletiva. Aquilo que tu falava, a gente tem que parar, a

gente tem que discutir, a gente tem que ler, a gente tem que debater, [é] uma escola que [tem] tempos diferentes de aprendizado.

Nessa linha, a E2 ainda reforça que a falta de planejamento coletivo na escola resulta num ativismo, num fazer-por-fazer individualista, cumprindo as tarefas, mas de forma desarticulada, não levando em conta a possibilidade da troca de experiências entre as educadoras: “Fica no ativismo, da aula que está vindo, daquele conteúdo que está vindo, daquele problema que tu sozinho não consegue pensar, mas que [por exemplo] fez algo que deu certo e que pode me ajudar. Ou [nós] podemos trabalhar juntas, quem sabe fica mais fácil.” (E2).

O trabalho coletivo – em equipe – não é fácil de ser conduzido, nem é fácil achar o tempo dentro da programação das atividades pedagógicas previstas; mas, se priorizado, permite criar uma dinâmica diferenciada por parte dos professores. O que se busca nessa dinâmica coletiva, é a capacidade de respeitar as diferenças e encontrar elementos em comum para apoiar os trabalhos e as investigações colaborativas. Mesmo que isso faça aflorar diferenças teórico-metodológicas, segundo Sauvé e Orellana (2006, p. 275), pode-se aproveitar dessa circunstância em termos de “[...] consideración para suscitar discusiones constructivas y enriquecedoras.”⁶⁸

Essa questão envolve uma perspectiva curricular transversal, que favoreça a inter e transdisciplinaridade, enquanto encaminhamento teórico-metodológico que possibilita um trabalho escolar integrado entre os educadores e destes com os gestores e coordenadores pedagógicos. Por conseguinte, a partir de um trabalho coletivo, os educadores têm condições de contribuir para que os temas transversais, entre os quais o meio ambiente, sejam tratados de forma qualificada, isto é, uma “[...] educación pertinente y interesada en lo cotidiano y en asuntos que angustian a todos los que están comprometidos con la construcción de una sociedad justa y sustentable.”⁶⁹ (REIGOTA, 2000, p. 25).

O potencial dos educandos, seja na dimensão cognitiva como afetiva e atitudinal, será desenvolvido na medida em que a escola possibilitar-lhes a reflexão-ação dialógica. Como alerta a E2, ao problematizar a realidade da sala de aula, é preciso buscar “portas de entrada” pelo diálogo:

Eu sempre me pergunto: qual é a porta de entrada para mim chegar ao diálogo com aquele sujeito? Porque até o momento que eu não conseguir a porta de entrada, e às

⁶⁸ [...] consideração para suscitar discussões construtivas e enriquecedoras. (Tradução nossa).

⁶⁹ [...] educação pertinente e interessada no cotidiano e em assuntos que angustiam a todos os que estão comprometidos com a construção de uma sociedade justa e sustentável. (Tradução nossa).

vezes a gente demora para achar a porta de entrada deles. Quando eu acho a porta de entrada daí eu consigo estabelecer o diálogo, daí as coisas começam a avançar, mas até descobrir a porta de entrada... Porque lá você tem que vencer a droga, o abandono, a prostituição, a fome, para daí chegar no conhecimento. Então é muitas barreiras que você tem até chegar no conhecimento lá. Então, por isso que eu digo que é um desafio mesmo.

De acordo com a E1, há um potencial dos educandos ainda não descoberto na escola; muitos são talentosos na música, na poesia, na dança e no desenho. Nesse sentido, ela enfoca a necessidade de estratégias mais participativas, permitindo que esses talentos possam desabrochar na escola. Conforme ainda a E1: “O ideal seria uma escola em tempo integral [...]. Desenvolver esse lado que as crianças tem talento, para todos os tipos de coisas.” Em Chapecó há somente duas escolas municipais com educação em tempo integral, chamadas de Escola Parque Cidadã – que não inclui a escola da pesquisa⁷⁰.

A LDB anuncia, em seu Art. 34, que o Ensino Básico deve ser de pelo menos quatro horas de atividade em sala de aula, ampliando gradativamente a permanência dos adolescentes e jovens na escola, em vista da educação em tempo integral. O mesmo é afirmado no Art. 87, da mesma Lei, que deveriam ser “[...] conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas em tempo integral.” (BRASIL, 2013, p. 26).

Os educadores ambientais, com base na perspectiva pedagógica emancipatória da Educação Ambiental, são atores fundamentais na instigação de estratégias de trabalho escolar que sejam participativas, coletivas, cooperativas, desenvolvendo as potencialidades dos educandos e habilidades particulares de cada um, na relação com o grupo. Deste modo, aprimoram-se os aspectos cognitivos e, ao mesmo tempo, a dimensão afetiva e de autoestima, qualificando a si e ao grupo, especialmente nas interações. O ideal é que essas preocupações se deem nas diferentes disciplinas, de forma transversal e/ou interdisciplinar, via projetos – o importante é entender que: “A solução dos problemas [...] depende não apenas da responsabilidade individual, de mudanças de atitude e comportamento propostas pela educação, mas também da responsabilidade coletiva [...]”. (PHILIPPI JR.; PELICIONI; COIMBRA, 2002, p. 183).

⁷⁰ Na Escola Parque Cidadã, além dos conteúdos do currículo básico, estão inseridos temas, no contra-turno, a partir de quatro linguagens, segundo o PPP da Educação Básica Municipal (ANEXO 10): 1) Oral, escrita e matemática (Comunicação – literatário, rádio, jornal, informática, espanhol; Alfabetização e Letramento – português e matemática); 2) Movimento (Dança; Esporte – jogos e lutas); 3) Artes (Música – canto e instrumentos; Teatro. Desenho e pintura); 4) Natureza e Sociedade (Empreendedorismo Social – artesanato e mini marcenaria; Alimentação, higiene e formação de hábitos; Lazer e recreação; Oficina de brinquedos; Laboratório de ciências; e Horta). (CHAPECÓ, 2012b, p. 65).

Para que haja um acompanhamento das mudanças das atitudes e comportamentos dos educandos, foi destacada, nesta fase inicial da pesquisa, a importância do processo de avaliação contínua e participativa, tanto dos educandos quanto dos educadores (auto e heteroavaliação), superando a visão da avaliação pontual-quantitativa, ainda presente nas escolas, como padrão da educação tradicional. Com certeza, tal procedimento contribuirá para um espaço didático-pedagógico acolhedor e que dialogue com os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, há necessidade de uma postura pedagógica humanizadora do corpo docente, dentro de um perfil que se aproxime da perspectiva freireana, assim como relata a E2, a partir de sua história de vida:

[...] e eis que um dia eu pego Pedagogia do Oprimido do Freire e levo para casa para ler e a forma como Freire falava da libertação dos oprimidos, do papel que a Educação tem na construção de um sujeito mais humano, de um mundo melhor, isso foi mexendo um pouco comigo e aí quando eu saio da universidade e que eu me deparo com uma situação que nem o [bairro] São Pedro, eu disse: é aqui que o Freire tem que dar uma resposta.

A fala da educadora está plenamente em sintonia com a concepção progressista de educador, segundo Paulo Freire, que afirma ser impossível estar no magistério sem ser tocado pelo mundo que os sujeitos alunos vivem. O compromisso do educador é com a realidade em que trabalha, envolvendo-se politicamente e testemunhando uma postura pedagógica de engajamento. Segundo Freire (2007, p. 19): “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’.”

Nessa concepção pedagógica, a E2 ainda afirma a perspectiva de trabalhar com os conteúdos curriculares, a partir do cotidiano dos educandos e do entorno escolar, na busca responsável de responder aos desafios que se apresentam, mesmo sendo difíceis:

E é difícil as pessoas entenderem, é muito difícil. E quando você trabalha na perspectiva de Freire você não trabalha só o cognitivo, trabalha muito mais o simbólico e o social que quando você se dá conta, aquele cognitivo ele teve uma outra conotação do que apenas um conteúdo em si, ele ajudou o sujeito a compreender a vida dele, o mundo onde ele está vivendo. [...] E não tem como você dizer eu vou largar tudo e vou voltar a fazer a mesmice que eu fazia a um tempo atrás.

Nesta segunda fase da pesquisa emergiram as situações-limite e os temas geradores. As reflexões sobre as situações-limite, relacionadas à concretude do cotidiano escolar e os consequentes temas geradores a serem desenvolvidos no processo educativo, tiveram como base o referencial teórico do estudo – conexões intrínsecas entre o pensamento pedagógico de

Paulo Freire e a Educação Ambiental – dando suporte para a próxima fase da pesquisa, isto é, reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores e atos-limite, visando ao apoio da práxis pedagógica com as educadoras e, posteriormente, delas com os educandos.

3ª Fase: Reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores e atos-limite.

A terceira etapa da pesquisa teve como foco as reflexões teórico-metodológicas quanto aos temas geradores e atos-limite, em vista da práxis pedagógica na escola com as educadoras-pesquisadoras. Essa fase foi desenvolvida em três encontros nos quais foram projetados os temas geradores **identidade e autoestima** e a **dimensão ambiental da educação escolar**, bem como os atos-limite relacionados a esses temas (Quadro 3.3), a partir de reflexões sobre a relação ser humano e mundo e a dimensão crítica da Educação, com base no pensamento freireano.⁷¹ Na linha de uma concepção dialética de pesquisa, os temas tiveram desenvolvimento relacional nesses encontros – Círculos de Cultura –, ou seja, foram tratados de forma articulada com os atos-limite, visando ao planejamento e desenvolvimento das práticas em sala de aula.

O objetivo central dessa fase da pesquisa-ação foi o de construir um diálogo consistente sobre a práxis das educadoras ambientais, dando-lhes subsídios teóricos e práticos para atuarem em sala de aula. O Quadro 3.3, a seguir, construído a partir de diálogo entre orientando e orientadora e retrabalhado com as educadoras, traz relações entre os temas geradores e atos-limite, para apoiar o processo educativo com os educandos. Esse quadro, portanto, embasou as problematizações dos encontros, sintetizando as falas das educadoras nas fases anteriores – desvelamento do contexto escolar e identificação das situações-limite e temas geradores.

⁷¹ O texto que serviu de suporte para a reflexão nesse encontro foi: DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Paulo Freire e Educação Ambiental**: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr., 2012. (ANEXO 11).

QUADRO 3.3 – REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS COM BASE NOS TEMAS GERADORES

TEMAS GERADORES (problematização)	REFLEXÕES PARA AÇÃO – ATOS-LIMITE			
<p>Identidade e autoestima:</p> <ol style="list-style-type: none"> recriação de novas relações identitárias e recuperação da autoestima; construção de relações de: <ul style="list-style-type: none"> - respeito e cuidado para comigo, com os outros e os ambientes de vida – escola, família e comunidade – nessa relação constroem consciência de mundo e de si mesmos e mudanças de comportamento; - cooperação, solidariedade e cidadania socioambiental (direitos e deveres); ética da responsabilidade, ser de comunicação, diálogo, presença política no mundo e relações complexas; - sustentabilidade socioambiental (sociedades sustentáveis). 	<p>Ser Humano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertencimento do ser humano ao mundo-natureza como unidade interdependente, superando a visão dicotômica entre ser humano e natureza: educação voltada para a construção de um sentimento de pertença ao mundo numa perspectiva sistêmico-dinâmica (consciência socioambiental); - Inacabamento do ser humano e do mundo; a busca de ser mais humano – mudar a si e transformar a realidade local-global sob o foco da sustentabilidade socioambiental, a partir de uma responsabilidade ética cidadã do cuidado de si, com os outros e com os ambientes de vida. - Ser relacional, com-o-mundo e no-mundo, um ser em comunicação. Pelo diálogo com os outros vai construindo história e cultura, transformando o mundo e a si mesmo, num processo político,problematizando a realidade de vida. 	<p>Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mundo (mundo natural biofísico e mundo cultural), não é só suporte, mas onde o ser humano faz história e cultura, constituindo-se como sujeito. - Mundo como lugar da existência das relações, das interdependências, tanto entre os seres humanos como destes com o mundo – consciência do mundo e de si, o que implica na responsabilidade ética com a realidade ambiente – construção de sociedades sustentáveis. - Percepção do mundo como realidade dinâmica e dialética, lugar da intervenção política transformadora. 		
<p>Dimensão ambiental da educação escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepção crítica da Educação Ambiental – cidadania socioambiental (educação conscientizadora para intervenção transformadora no mundo); - Planejamento e trabalho coletivo – núcleo comum; - Metodologia da problematização (conhecimento/realidade de vida do aluno – aspectos positivos e negativos, diálogo); - Abordagem das questões socioambientais sob o foco da complexidade (relações/inter-relações, conflito-harmonia, inter e transdisciplinaridade); - Estratégias participativas no trabalho escolar, usando a potencialidade dos educandos – dimensões cognitivo e afetivo-attitudinal – relacionados à comunidade; - Avaliação contínua do trabalho escolar 	<p>Dimensão formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o processo de conscientização do educando em relação a si, aos outros e aos ambientes de vida – conscientização política e formação ética responsável (transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica). - Engloba a dimensão do conhecimento (gnosiológico, relacional e interdependente das dinâmicas do meio natural e social) e a dimensão política para a transformação. - Formação integral do educando – ético-político, técnico-científico, estético-afetivo e pedagógico. - Formação da conscientização socioambiental - inédito viável. 	<p>Conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processo dialógico e intersubjetivo, mediado pelo mundo, relacionado a um contexto espacial e temporal concreto, a partir dos problemas da vida cotidiana dos educandos – temas emergentes socioambientais. - Leitura da realidade sob uma perspectiva multidimensional. - Conhecer é um ato sócio-político, epistemológico e cognoscitivo. - Compreensão de natureza, das relações entre ser humano e natureza, dos problemas socioambientais e das situações desumanizantes (situações-limite) – questões econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, sociais, éticas, da mídia etc. - Conhecer não é acumular saberes, mas a aprender o aprendido, reinventar o já sabido e aplicar este conhecimento a situações existenciais concretas. 	<p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo problematizador entre educadores e educandos a partir da realidade espacial, social, histórica e ambiental de vida dos educandos – desvelando a realidade de opressão desumanizante e insustentável. - Metodologia da práxis, reflexão-ação sobre situações de opressão, na busca de mudanças humanizadoras. - Temas geradores em torno de questões concretas dos sujeitos envolvidos, problematizando as situações-limite e construindo premissas para uma sociedade sustentável e solidária no horizonte do inédito viável. - Diálogo a partir do pensar certo: pensar crítico, criativo, aberto, desafiador e problematizador dos lugares de vivência (escola, comunidade, bairro etc.), aumentando o potencial emancipatório da cidadania socioambiental. 	<p>Relação Educador-Educando</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educador diretivo como testemunho e agente político de mudanças sociais. - Qualidades do trabalho do educador: ser crítico e criador, instigador e inquieto, curioso e dialógico, corajoso, político e competente, humilde e amoroso, tolerante e persistente, integridade ética e alegria de viver. - Instigar o educando a ser ético, crítico, curioso com o mundo de forma sustentável, como sujeito histórico, como protagonista de um mundo mais humano. - O educador ir além de transmissor de conhecimentos e atuar como conhecedor, uma autoridade referenciada e como alguém que se vê em permanente processo de aprendizagem no diálogo com seus educandos.

Fonte: Elaboração do autor (2014).

Um dos desafios que se apresenta a quem se dedica a reinventar Paulo Freire – ao adentrar seu pensamento pedagógico e conhecer suas diversas partes inter-relacionadas – é conseguir encontrar meios para construir um novo capítulo no universo do seu legado. Ao adaptar sua metodologia a múltiplas práticas pedagógicas, alguns pesquisadores têm dado continuidade ao que Freire expressou quando disse que não queria ser repetido, mas sim, ser re-inventado⁷²: “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira de que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 41).

Na construção dos atos-limite, a partir dos temas geradores que surgiram das situações-limite, foi possível estabelecer um novo modelo para ver o Método de Freire, visando à formação de educadores ambientais. Assim, cada ato-limite intencionou enfrentar uma situação-limite, num movimento de transformação da realidade, conforme ensina Freire (2003a, p. 91) ao focar a relação dialética desses dois termos:

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limite”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limite”. [...] o poder de exercer “atos-limite”, [...] implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, o transforma com sua ação.

Freire assinala, pois, a historicidade das situações-limite; esta, aparece mais especificamente na segunda fase da pesquisa – o diagnóstico –, focando os problemas socioambientais do bairro e da escola, resultantes de fatores cumulativos, desde a negação de direitos humanos fundamentais ao *apartheid* territorial⁷³ que marginaliza as famílias; passando pela ausência de políticas públicas efetivas de moradia, segurança, combate ao tráfico de drogas, saneamento básico, transporte de qualidade e chegando até a falta de educação em tempo integral para as crianças e adolescentes, no contra-turno. Os efeitos desses problemas, entre outros, são o descaso dos educandos com a escola, as aulas, o patrimônio público, o meio ambiente e o desrespeito consigo e com os outros.

⁷² Texto referência sobre esse pedido de Freire está na entrevista concedida à Revista Psicologia Atual: “**Eu quero é ser reinventado**”. (FREIRE, 1980d).

⁷³ Segundo Rodrigues (2006, p. 60-64), ao tratar da periferização das famílias de baixa renda e de suas péssimas condições de moradia e trabalho, a sociedade atual nega os direitos fundamentais aos mais pobres se replicando em outras formas de opressão socioambiental, tais como, conviver com “[...] o barranco, o córrego, a palafita, a falta de dinheiro para pagar o aluguel, a água e a luz no fim do mês, o quarto escuro e sem ventilação, o amontoado de gente no cômodo precário, as horas perdidas no transporte coletivo.”

Outro aspecto que Freire ensina, a partir da citação, é a capacidade de nos distanciar e separar da realidade, para ad-mirar (ver de fora) e pensar a transformação da mesma, pois é preciso superar a consciência ingênua e acrítica, imersa na realidade, para vislumbrar o inédito viável “[...] que é a futuridade que os homens devem construir.” (FREIRE, 1979e, p. 17). A reflexão nos Círculos de Cultura possibilitou, ao pesquisador e educadoras, pensar sobre os temas geradores em conexão aos atos-limite, para serem assumidos – cognitiva e atitudinalmente – nas práticas em sala de aula, visando ao acontecer dos inéditos viáveis. Isso nos remete às metodologias críticas que considerem, nas ações dos educadores, os contextos concretos do existir das comunidades humanas, para sobre eles refletir e transformá-los, na construção de uma sociedade solidária e sustentável, como resultado do inédito viável, via a práxis, segundo Freire (Ibid.): “É óbvio que este passo não se dá fora da práxis. Entretanto, também deveria ser óbvio que só uma práxis libertadora pode proporcioná-lo.”

O primeiro tema gerador – **identidade e autoestima** – tem relação direta com a realidade ambiente do bairro e, nesse contexto, com a compreensão de ser-humano-e-mundo, a qual constitui o elo principal entre o pensamento pedagógico freireano e a Educação Ambiental. Esse tema gerador desencadeou a ideia, pelas educadoras, de ser o tema do projeto que a escola estava elaborando para os dois últimos bimestres de 2014. A E2, assim se pronunciou:

Mas, de repente, o próximo projeto pode ser essa questão da identidade lá, porque a gente estava falando justamente isso, a gente via hoje que essa questão do preconceito, da discriminação, era uma questão que a gente devia trabalhar com eles. Então, de repente, pode ser o próximo projeto a gente levar a ideia de se fazer uma coisa próxima. Daí insere as atividades em aula. [...] Se não vai trabalhar com todas as turmas, mas ele pode ser um subprojeto de algumas turmas. (E2).

Essa ideia foi amadurecendo nos encontros, inclusive com a participação da Coordenadora Pedagógica da escola e, nessa trajetória, a escola aderiu à temática “**identidade e autoestima**” da pesquisa como Projeto Bimestral, visando a envolver todos os professores e disciplinas. Fomos convidados pela coordenação pedagógica – o pesquisador e as docentes participantes da pesquisa – num dia de planejamento coletivo da escola, para auxiliar na elaboração da justificativa e dos objetivos do projeto, que cada educador desenvolveria com os alunos em sala de aula, dando foco à temática focada. Nessa ocasião, além de uma fala sobre a pesquisa que estávamos realizando, foi desenvolvida, com os professores, uma dinâmica sobre o tema **identidade**, com base nas informações contidas no Documento de Identidade de cada um, evidenciando o potencial que estes dados têm para ajudar a reflexão sobre a história de vida, o lugar de vivência e as características pessoais de cada pessoa e suas

relações sociais. Assim, este projeto teve a intenção de dar certa continuidade ao projeto anterior “Saber cuidar”, com a culminância: “O que eu sei fazer de melhor?” Este projeto teve muitos problemas na execução, por falta de um trabalho comprometido, como nos fala a E2:

[...] na realidade, não foi um projeto que a gente conseguiu trabalhar coletivamente, a gente nunca sentou para pensar o projeto coletivamente, nunca. O último dia foi aquele dia da chuva, mas daí não pensaram o projeto, acabaram fazendo qualquer coisa. [...] Cada um trabalhou do seu jeito.

Esse relato mostra a dificuldade que o grupo de educadores da escola enfrenta na realização de um trabalho ou projeto conjunto, em termos de planejamento e execução, dificultando o avanço das atividades pedagógicas da escola para superação dos problemas focados anteriormente por essa realidade. O trabalho individualista pouco corrobora o processo de desenvolvimento de uma comunidade escolar de prática colaborativa o que, inclusive, no caso desta pesquisa, impossibilitou a outros educadores dela participar, visto que não tiveram como conciliar os horários – os momentos de planejamento de aula e organização pedagógica dos educadores das mesmas disciplinas são em momentos diferentes.

Na reflexão de Silva (1999, p. 10) isso acontece, porque falta uma perspectiva de Escola Cidadã, em que o trabalho coletivo dos educadores seja valorizado pela criação de canais efetivos de planejamento e participação cooperativa e, nesse sentido, havendo abertura para multiplicidade de ideias e a interdisciplinaridade, contrariando o pensamento único e homogeneizador. Nessa linha de trabalho coletivo escolar emergem uma variedade de “[...] perspectivas educacionais, pedagógicas e curriculares [...]”, sintonizadas com as temáticas transversais, urgentes na vida cotidiana dos alunos (violência, sexualidade, novas tecnologias, identidade, subjetividade, entre outras). Por conseguinte, há que se construir um entendimento crítico de que o ambiente escolar como parte do campo social “[...] não pode ser facilmente fechado, contido, fixado, reprimido, colonizado. Se for fechado, ele irrompe. Se for contido, ele transborda. Se for fixado, ele excede. Se for reprimido, ele se rebela. Se for colonizado, ele resiste.” (Ibid.). É preciso, segundo Azevedo (1999, p. 314):

[...] reconhecer o educador como principal sujeito em potencial para reinventar a escola [num] processo coletivo [...] com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com vistas a definir princípios que orientassem a construção de uma escola não excludente, democrática, emancipadora, formadora de sujeitos históricos, autônomos, uma Escola Cidadã [com] a participação coletiva, transformando as relações de poder, consolidando mecanismos de participação que possibilitam a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola.

Como mencionado, o tema gerador **identidade e autoestima**, que seria inicialmente trabalhado somente na disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade pelas educadoras-pesquisadoras, tornou-se um projeto da escola, congregando todas as disciplinas, com foco de atuação nas 6^a e 7^a séries⁷⁴. O acompanhamento das ações do projeto de cada educador ficou a cargo da Coordenadora Pedagógica, relatando ter havido dificuldades na execução das ações previstas pelo presente projeto, que a princípio foi assumido por todos os docentes da escola. Segundo ela⁷⁵, das 51 educadoras da escola, 15 delas (30%) não realizaram o projeto, justificando não gostar de trabalhar com essa modalidade, pois não enxergam conexões dos temas dos projetos com os conteúdos da disciplina – preferem atrelar as ações pedagógicas à “sequência confortável” do livro didático; de acordo com a Coordenadora, esse é um grupo difícil de orientar, sendo necessária uma cobrança permanente, dado sua resistência pessoal e político-ideológica de apoio à Secretaria da Educação e não ao desenvolvimento de uma Educação crítica, contrapondo-se aos outros docentes, que tem essa perspectiva de ensino. Outro grupo realizou o trabalho de forma parcial (outras 15, também em torno de 30%), ou seja, escreveram o projeto e entregaram à Coordenação Pedagógica, mas em sala de aula acabaram realizando apenas algumas atividades, não o desenvolvendo por completo. Além do mais, esses dois grupos de educadores confundem indisciplina com dificuldade de aprendizagem, criando o estigma de que os educandos não aprendem o que lhes é ensinado, independente da metodologia utilizada, por influência do seu contexto de vida. Isso está ligado à representação em geral negativa do bairro da escola e, por consequência, dos educandos; tais educadores demonstraram uma falta de sensibilidade sócio-política pela transformação daquele lugar. Entretanto, a Coordenadora relatou que pôde contar com a participação de um grupo de educadores (21 docentes, em torno 40%) comprometidos com a realidade escolar, que assumiram o projeto originado da pesquisa-ação, executando-o na disciplina que leciona, em diálogo com a perspectiva freireana. Esse grupo suplanta a inércia dos outros dois, problematizando criticamente o contexto da realidade escolar e de seu entorno.

Esse relato da Coordenadora Pedagógica remete a um descompasso ético e incoerência profissional dos docentes, que em público se comprometeram com o projeto, mas depois se negaram a executá-lo. Freire (2004a, p. 24) nos alerta sobre essa questão: “O preparo

⁷⁴ Outros dois projetos foram desenvolvidos simultaneamente na escola, um sobre **tecnologias** com as 8^a e 9^a séries e o outro sobre **autonomia a partir de diferentes saberes**, de 1^a a 5^a séries.

⁷⁵As informações foram extraídas de uma conversa com a Coordenadora Pedagógica da escola, no final do processo formativo com as educadoras participantes da Pesquisa-ação; ela trouxe uma avaliação da participação do corpo docente no projeto Identidade e Autoestima, estendido a outros docentes de diferentes áreas de ensino.

científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...]” são tarefas cotidianas dos educadores, o que implica não deixar as diferenças pessoais e ideológicas se sobreporem à honestidade e franqueza profissional, no compromisso com a transformação da escola e seu ambiente.

A ideia inicial, com as educadoras-pesquisadoras, foi construir com os educandos uma identidade de religação com o lugar em que vivem, a partir da reflexão sobre o bairro onde moram, considerado por parte das pessoas da cidade como lugar do tráfico de drogas, de violência, insegurança e da marginalidade. Essa visão negativa, em relação ao bairro, é reflexo do processo de violência institucionalizada, de acordo com Freire (1982d, p. 58-59):

Toda vez que me falam em violência, penso que a violência não é uma categoria metafísica. [...] Para mim a violência é uma categoria histórica. Toda vez que penso na violência, me pergunto: “Violência de quem contra quem?” [...] Vi famílias almoçando nas latas de lixo. E não é possível negar isso porque é concreto. [...] Eu acho isso uma profunda violência. [...] Para mim, quando a gente fala de violência faz um pouco de cavilação: nós só consideramos a violência quando ela parte do oprimido, quando ela é uma resposta que o oprimido dá a uma violência institucionalizada. [...] É nesse momento que a gente se revolta contra a violência. Quem inaugura o desamor não é o desamado, mas é quem desama. Quem inaugura a violência não é o violentado, é quem violenta.

Em sintonia com Freire, tem-se como pressuposto que a comunidade do bairro da escola não é por si violenta, mas resulta de um conjunto de fatores, desde a falta de políticas públicas adequadas àquela realidade, à periferização das classes economicamente menos favorecidas, que historicamente são relegadas a sobreviver em tais circunstâncias que ferem a dignidade humana. Ao recriar a identidade do bairro como um lugar bom para se viver, na medida em que sejam disponibilizados equipamentos públicos para gerir a qualidade de vida dos moradores, será possível aumentar a autoestima dos educandos em vínculo com o pertencimento a seus ambientes de vida – escola, família e comunidade. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre ações transformadoras, re-significando esse lugar de pobreza e exclusão social, que acentua a vulnerabilidade socioambiental aos que já têm negados outros direitos como cidadãos⁷⁶.

⁷⁶ A constatação de que quanto maior é a pobreza da população, maior é a vulnerabilidade socioambiental aparece na reflexão de Senra (2001, p. 136), ao discutir, entre outros aspectos, a questão do acesso à água; o autor enfoca que: “[...] os movimentos sociais no mundo inteiro tem procurado mobilizar e organizar as populações sedentas de água e de justiça em favor de uma sociedade sustentável, fraterna e saudável, porque a crise, quando ocorre, mata de sede primeiro o mais pobre, o já excluído de outros bens, sem vez e voz. [...] mata

Para a E2, essas questões estão ligadas ao modelo de desenvolvimento, que precisa ser trabalhado na disciplina específica pesquisada, no sentido de problematizar os modos de produção e consumo, desvinculado da sustentabilidade da vida, para que os educandos compreendam e assumam ser possível construir um modelo contra-hegemônico. Mas a E2 mostra que as orientações curriculares apontam no sentido inverso:

[...] não tem como você discutir essa disciplina desarticulado do modelo econômico, do modelo de desenvolvimento, economia, não existe você discutir Educação Financeira e Sustentabilidade sem discutir o modelo de desenvolvimento e o modelo de produção e distribuição. E aí eles querem trabalhar tudo desconectado, trabalhar qualquer coisa menos um modelo de produção e distribuição, daí como é que a gente vai re-significar alguma coisa, não existe.

Essa fuga da tematização crítica, focada pela educadora, evidencia que os conteúdos curriculares da disciplina mantêm o *status quo* de uma visão acrítica, ingênua e anti-cidadã da realidade socioambiental – que se quer romper na Educação Ambiental – enquanto outro tema gerador desta pesquisa, como questiona novamente a E2:

Quais são os conceitos básicos que a disciplina deveria dar conta no sexto ano, no sétimo ano e no oitavo ano ou no nono ano, que já está indo para o Ensino Médio? Qual é o grau de abstração que tem que ter, qual o nível de desenvolvimento, de aprofundamento teórico, os eixos temáticos para cada série, sem repetir, aí sim a gente vai atrás. Está tudo repetido é tudo a mesma coisa. Isso que está me preocupando.

O embasamento teórico é parte integrante das práticas pedagógicas, visto que teoria e prática são indicotomizáveis. Para Freire (2003a, p. 78) a palavra inautêntica não pode transformar a realidade pela dicotomia de seus elementos constituintes:

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. [...] Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo [...] ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Ainda para Freire (Ibid.): “Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. [...] Mas [...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo [...]”. Nesse sentido, o processo formativo com as educadoras-pesquisadoras esteve sempre orientado na perspectiva da práxis, isto é, na ação-reflexão-ação a partir da realidade da escola, em busca de transformações humanizadoras na prática

tragicamente por falta de saneamento, nas enchentes, pela ocupação de áreas de risco, pela fome, pela falta de assistência à saúde, pela falta de emprego e renda.”

educativa – enquanto parâmetro fundamental da dimensão ambiental da educação escolar. Aqui valem as colocações de Tozoni-Reis e Vasconcellos (2014, p. 123): “A superação do olhar ingênuo e fragmentado de quem vive a realidade e a conhece empiricamente, pelo compartilhamento e reflexão na ação, analisado e compreendido, torna-se, ao mesmo tempo, conhecimento produzido e processo educativo, educando, em parceria, [pesquisador] [...] e pesquisadores-[docentes].” Portanto, as colocações e sugestões da E2 são pertinentes, pois chama a atenção sobre a necessidade de construir, na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, uma Educação Ambiental crítica com os educandos.

Essa superação de dicotomias pedagógicas está presente também em outros aspectos do pensamento freireano, fundamental para o tema **identidade e autoestima** dos alunos dessa realidade escolar, como problematização do ser humano, entendendo-o como pertencente ao mundo-natureza e ao mundo-cultura, enquanto unidade interdependente – contrária à visão fragmentada de ser humano-mundo, resultado do pensamento da ciência hegemônica moderna. Para desenvolver uma visão integrativa de ser humano é necessário trabalhar a Educação Ambiental na construção de uma abordagem sistêmico-complexa da relação ser humano e mundo, contribuindo para desenvolver um sentimento de pertencimento dos educandos ao meio ambiente como um todo, superando a visão dicotômica da realidade-mundo: de um lado, o mundo biofísico-natural e, do outro, o ser humano, a cultura e a sociedade. A manutenção dessa visão dicotômica é uma das causas da geração de ações insustentáveis nos ambientes de vida e isso se revela na comunidade escolar pelo descuido, por parte dos educandos, com a escola, a sala de aula, o próprio material que utilizam nas aulas etc.

A superação dessa dicotomia requer a reconstrução da identidade terrena do ser humano, como parte consciente do mundo, habitante da Terra e sujeito transformador da realidade e de si mesmo, como afirma Freire (2003a, p. 78): “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”

O ser humano, sob essa concepção, é um ser em relação com os outros e o mundo pela comunicação dialógica – pronunciando o mundo para transformá-lo. Novamente aqui se coloca a questão da práxis, visto que é no entender-se pertencente ao mundo natural e construído, como elo entre natureza e cultura, que as relações-ação na realidade podem superar a contradição opressora na mesma, como afirma Freire (2003a, p. 38): “Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isso 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 [...]”. Assim, quando o ser humano transforma o mundo, muda a si também, escreve a própria história e faz cultura, problematizando politicamente a realidade-ambiente em que está situado e, nesse sentido, criando condições socioambientais sustentáveis a uma vida cidadã plena – pela prática comunitária de todos, cumprindo deveres e buscando direitos em favor de um ambiente sadio, com participação e voz ativa nas soluções coletivamente construídas. Nesse sentido, a E2 faz uma colocação na perspectiva de instigar os educandos à participação cidadã, podendo-se começar com exercícios democráticos na própria escola:

[...] o interessante seria a gente botar as turmas também pensar alternativas para a escola, alternativas para a sala de aula, questões que eles achariam que poderia melhorar na escola, as turmas fazer esse movimento, sala por sala e aos pouquinhos ir implementando aquilo que eles falarem, porque daí ajuda a eles se pensar como parte. Eu não sou só alguém que vem aqui e vai embora, mas eu faço parte desse espaço porque aquilo que eu sugeri e que o grupo acatou está sendo feito lá.

E num outro momento a mesma educadora chama a responsabilidade dos gestores públicos por mudanças que beneficiam toda a comunidade:

[...] e vocês vão ficar parados? Essa quadra já faz um ano que não está pronta ainda e vocês vão ficar parados? A verba não veio, a verba veio sim, até tem placa lá de quanto que já foi investido. E cadê os pais de vocês, cadê a Associação de Moradores? Cobrem gente! Cobrem, vocês reivindicuem, façam uma comissão e vão lá na prefeitura pra dizer: O ano vai acabar e essa quadra não está pronta ainda. Não basta vim a verba, nós enquanto cidadãos temos que cobrar do Poder Público independente de quem é o Poder Público.

O movimento de mudança do mundo é um processo permanente pela dinâmica físico-química e pela ação dos humanos através do trabalho e da cultura, para a criação de condições favoráveis à vida. Essa dupla mudança de mundo, como processo local-global, precisa ter como foco a sustentabilidade dos ambientes de vida a partir da responsabilidade ética e cidadã do cuidado com o lugar da existência, com o nosso único Planeta. Com efeito, a Educação Ambiental, para potencializar essas questões, precisa ter como ponto de partida a realidade cotidiana dos educandos. Freire (1989, p. 28) aconselha os educadores de como deve ser sua postura nesse aspecto: “Vocês tem que ‘empapar-se’, ‘molhar-se’ da cotidianidade dos meninos, mas vocês não podem ficar na cotidianidade dos meninos. [...] Quer dizer, vocês tem que tomar a cotidianidade dos meninos como um ponto de partida e não como um ponto de chegada.”

Com isso, Freire mostra que o processo educativo é uma caminhada de problematização da realidade, sendo o contexto de vida dos educandos o ponto de partida,

donde emerge o saber da experiência que se abre ao avanço da reflexão crítica – o saber epistemicamente fundado. É preciso, portanto, valorizar a leitura de mundo que os educandos fazem do contexto imediato (local) para o contexto maior (global) e vice-versa. Não se pode negar o saber da experiência, o conhecimento irreflexivo dos educandos quanto ao seu lugar de vida, visto que para Freire (2004a, p. 83) uma “[...] explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo [...] [e] isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’.” Por isso, cabe aos educadores ficar atentos às falas dos educandos, quando expressam sua leitura de mundo, para despertar a curiosidade e aprofundar com eles a leitura da realidade sob várias dimensões; e, nesse sentido, compreenderem o meio ambiente natural e construído sob um enfoque complexo, multidimensional: social, político, ambiental, tecnológico, econômico e cultural. Esse enfoque relaciona-se ao conhecimento pertinente focado por Morin (2006, p. 34-36), a partir de quatro princípios básicos: o **contexto**, no sentido de situar o educando quanto às questões tratadas sobre sua realidade ambiente; o **global**, na perspectiva dos alunos compreenderem as relações inter-retroativas entre as partes e o todo e vice-versa, isto é, entre o seu local de vida e o global; o **multidimensional**, o aluno entender que as questões tratadas (bairro, etc.), relacionam-se a diversas dimensões, as quais estão interconectadas – uma dimensão inter-retroage com a outra; e o **complexo**, os educandos compreenderem a inseparabilidade dos diferentes elementos de uma unidade ou questão tratada – “[...] união entre a unidade e a multiplicidade.” Tais princípios são, portanto, fundamentais nas reflexões desenvolvidas na Educação Ambiental, para que o educando possa compreender a complexidade da sua realidade, de forma problematizada, ajudando-o a ter condições de agir em prol da mesma.

A E2 nos relatou uma situação em que isso ficou bem explícito:

Eu vejo lá as falas dos alunos na turma, eu estava falando que tinha que ter mais espaços [...], vocês tem que reivindicar mais espaços de lazer no bairro, para vocês também terem outras opções, para ver que a vida é mais do que isso. “Profe, você não sabe o que é viver aqui, você não está aqui no final de semana, você não sabe o que é isso aqui no final de semana. Você vem, dá a tua aula e vai embora. Eles quebram tudo, profe. Não deixam sobrar nada.” E [quem falou isso] eram pessoas de famílias estruturadas, pais trabalhadores, [...]. Não tem muita possibilidade para eles não, é fácil também falar. [...] e eu não tenho para onde sair. “Você vai embora, profe, no final de semana você está na tua casa, nós não, estamos aqui manhã, tarde e noite”. Essa fala achei muito significativa.

Esse sentimento expresso na fala dos educandos reflete a capacidade deles ler o seu mundo e externalizar suas insatisfações com o lugar onde moram, o que permite trabalhar com eles, a partir daí, uma ressignificação dessa visão do bairro, via diálogo problematizador,

refletindo sobre as alternativas de mudança para superação dessa realidade, de opressão desumanizante e insustentável, destacando a importância da participação cidadã efetiva dos educandos na comunidade, para a promoção da qualidade socioambiental do lugar em que vivem. Essa abordagem, vinculada à participação cidadã, compõe a formação integral do ser humano, que unifica as dimensões ética, política, pedagógica e, por conseguinte, a constituição da identidade dos sujeitos. Segundo a E1, a leitura de mundo dos alunos manifesta-se em vários momentos na sala de aula:

Eles são bem críticos, assim, quando a gente trabalha essa questão do consumismo eles dizem assim: “Professora, mas como vamos parar de consumir se as coisas que são fabricadas são descartáveis, não duram mais que meio ano? Um carro depois de alguns anos já não tem peças. Então eles já fazem as coisas para a gente consumir. Aí vocês ficam dizendo para a gente não consumir tanto”. Eu disse, mas tem que segurar o máximo possível. E eles têm razão.

Esse depoimento mostra que, mesmo embrionário, há um potencial crítico que pode ser provocado e despertado em cada educando. A capacidade de fazer perguntas, de questionar a fala da educadora sobre o tema consumo, já é uma demonstração de uma leitura de mundo que antecedeu a problematização pela educadora.

Nesse sentido, é preciso construir uma relação entre educadores e educandos que seja de cumplicidade, companheirismo e compromisso com a mudança. O papel do educador é ser diretivo, coordenar os processos tendo como método o diálogo propositivo e problematizador. Segundo a posição de Nidelcoff (1982a, p. 25), “[...] o professor tem uma função específica: fazer com que o grupo avance. Para tanto, deve propor-lhe metas cada vez mais claras e exigentes. Está claro que propor a discussão não significa impor [...]”.

Ao apresentar questões sobre o perfil do educador do nosso tempo, Moraes (2007, p. 17) nega a possibilidade da postura antiquada e autoritária dos profissionais da educação: “Existiria, hoje, espaço para aquele professor enciclopédico, que ‘conhece tudo’, que transmite ‘conhecimento’ de cima para baixo, sem se preocupar com o que está acontecendo com os seus alunos, com suas escolas, com sua comunidade ou com o seu país? Com certeza, não!” Ou seja, desconectado socioambientalmente, desde o entorno da escola, não é possível construir conhecimento nem alternativas viáveis para a dignidade da vida dos educandos, a qual demanda mudanças que a escola deverá fazer em suas vidas. Por isso, a escola precisa constituir-se como lugar da acolhida, com educadores capacitados a organizar ambientes agradáveis e prazerosos – facilitando o ensino e a aprendizagem, de modo que os educandos sintam-se bem e que sejam compreendidos, a partir das suas inter-relações com a comunidade escolar.

Nos encontros – Círculos de Cultura – da Pesquisa-ação, algumas vezes as educadoras pronunciaram-se sobre essa dimensão da escola como lugar da acolhida dos educandos, o que permitiu refletir sobre a importância do cuidado e do carinho entre educadores e educandos, especialmente na relação com o tema gerador **identidade e autoestima**. As falas das educadoras são significativas, nesse sentido:

Porque isso está assim eu não sei, mas tenho certeza que é em função do meio em que vocês vivem, [...]. Mas vocês estão achando que a escola que é inimiga de vocês, mas não é. A escola quer o bem de vocês. [...] porque vocês estão invertendo tudo, vocês estão colocando o inimigo onde é o amigo. [...] Eu disse: a escola não é o inimigo de vocês, muito pelo contrário, se tem alguém que quer ajudar vocês é a escola. Agora, se ali fora a coisa está feia, eu acho que está mesmo, está desorganizada, mas a escola não, ela quer o bem de vocês. Nenhum professor quer o mal de vocês. [...] E aí eles foram se percebendo. (E2).

Os alunos perguntavam se eu gostava deles, eu tinha muitos, bastante. Eles perguntavam todo dia. [...] Eu disse para eles que tem algumas atitudes aqui que eu não gosto, que podem ser mudadas. (E1).

Evidenciou-se que a escola pesquisada, através do depoimento das educadoras, é um lugar de cuidado e de acolhimento dos educandos, sem deixar de criticar as condutas dos mesmos – que não estão alertas ao seu mundo cotidiano –, por meio do programa curricular em seus aspectos cognitivo e valorizando as dimensões estético-afetivas, em perspectiva de uma Educação Ambiental crítica. Com efeito, para Freire (1993b, p. 72-73), “[...] o espaço da classe que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos de professoras e de educandos deve constituir-se em objeto de ‘leitura’ de professora e de educandos [...]. O espaço da classe que se alonga ao do recreio, ao das redondezas da escola, ao da escola toda.”

Ainda observa-se que a família dos educandos deixou de ser uma referência de cuidado, amor e carinho para com eles. Outros espaços na comunidade, como a escola, assumem essa tarefa de acolher e ajudar os alunos a pensar sobre o mundo, suas ações e, nesse sentido, refletir sobre as soluções de problemas:

A família não olha para eles, dá comida e tal e deu. A sociedade que está ali, o bairro, cada um tenta sobreviver do jeito que dá. Essa reflexão de parar, pensar e ver, é a escola que faz. O Verde Vida sim, o Mais Educação, a Igreja também, não digo que não, mas a família que a gente acreditaria, não está mais sendo. A família não é mais o porto seguro. (E2)

Na realidade que a gente vê do bairro que todo dia começa uma coisa ou outra, daí quem que vai se preocupar com eles a não ser os professores? As vezes a família

nem, né, [...] os pais às vezes falam e a gente fica chocada de ouvir o que os pais falam. Como foi relatado aquele dia [do planejamento]. (E3)⁷⁷

A partir dessa compreensão da realidade escolar, as educadoras demonstraram uma postura de compromisso com a transformação daquela realidade, aproximando-se do perfil docente que Moraes (2007, p. 18) anuncia:

[...] necessitamos daquele docente capaz de participar sempre que necessário, de trabalhos em grupos, com capacidade de refletir criticamente sobre sua prática e de levar os seus alunos a refletirem sobre suas ações [...]. Um docente sensível e capaz de perceber os momentos das bifurcações, das emergências, os momentos em que algo precisa ser mudado, refletido ou reconstruído na prática cotidiana. Enfim, é o professor capaz de tomar decisões adequadas, oportunas e criativas, que saiba pesquisar e encontrar, em sua prática, as soluções para os problemas. [...] Um sujeito capaz de reconhecer sua tarefa criadora, não apenas atualizadora, mas, sobretudo, transformadora das novas gerações, tendo em vista nosso mundo complexo e mutante, tão cheio de inquietudes, saltos e sobressaltos.

O desafio que se apresenta é: - como tornar-se, cotidianamente, um profissional de ensino, educador, cada vez mais próximo desse perfil? Isso faz parte da formação permanente dos educadores para cumprir sua tarefa sócio-pedagógica. Tal processo, segundo Freire (2004a, p. 63), tem como base a consciência do inacabamento do educador e do educando: “[...] abertos a procura, curiosos, ‘programados, mas, para aprender’, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos [...] do processo nos façamos.”

Deste modo, o inacabamento do ser humano e do mundo como experiência vital, emerge como processo de constituição da identidade de homens e mulheres – consciência de si e do mundo –, descobridores da sua natureza e busca de ser mais. O vir-a-ser é condição para a humanização e, nessa ótica, na medida em que educandos se transformarem, transformam o mundo, tornando-se responsáveis pelo cuidado de si, dos outros e dos seus ambientes de vida. Tal afirmação tem relação com um dos saberes necessários para a Educação, focado por Morin, “ensinar a condição humana”, ou seja, entender o humano na sua complexidade biofísica e psico-sociocultural, isto é, multidimensional (MORIN, 2006, p. 50-54). Nessa perspectiva, a escola deve instigar os educandos a refletir sobre a condição humana, em termos do “[...] nosso enraizamento como cidadãos da Terra...” (Ibid., p. 61) – implicando relações com o cosmo, o complexo biofísico terrestre e a questão do humano, enquanto resultado evolutivo de milhões de anos – nas diversas disciplinas; e, nesse contexto,

⁷⁷ Nesta fase do Círculo de Cultura houve mudança de professora na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade: a E1 foi para outra escola, sendo substituída pela E3, a qual aceitou o convite para participar da Pesquisa-ação.

discutir as relações sociedade-natureza no foco das questões socioambientais – na linha do “[...] respeito à Terra e à Vida, em toda a sua diversidade e multidimensionalidade e o reconhecimento de que tudo está interconectado, em comunhão, e que cada forma de vida é portadora de valor e significado simbólico.” (CARTA DE FORTALEZA, 2012, p. 249-250).

Estes aspectos apareceram nas falas da E2:

Acho que é essa questão do ser mais, do inacabamento, que tem tudo a ver com essa questão da identidade. Mas essa questão lá para eles está camuflada, está como eu vou dizer, está nebulosa. Eu penso que a nossa ação lá, se a gente conseguir despertar neles que isso é possível mudar, que esse inédito viável que a gente fala existe, nós já ganhamos, já conseguimos o objetivo [...].

Refletir sobre o inacabamento do ser humano e do mundo abriu caminho ao pesquisador e às educadoras para aprofundar a questão da identidade dos educandos, enquanto possibilidade de serem protagonistas da própria história. Nesse sentido, foi discutida a questão da consciência crítica, que implica a consciência socioambiental na relação com uma ética da responsabilidade, visando a melhorar a relação dos educandos entre si e o cuidado para com o mundo. Segundo colocações da E2, isso é conteúdo da Educação Ambiental:

Eu digo para eles: respeitar colega, tratar bem colega, respeitar professor [...] é conteúdo de Educação Financeira e Sustentabilidade. Porque é uma disciplina que lida com a vida, que faz a gente entender e compreender melhor a vida e se a gente compreende a gente tem que proteger essa vida. Então eu não posso desrespeitar o meu colega, eu estou numa escola. Na escola eu venho para ser melhor do que eu era antes. Senão não faz sentido ter escola. Então fechamos a escola. (E2).

É conteúdo [das disciplinas] respeitar colega, respeitar professor, interagir, respeitar o meio ambiente, tem que saber que papel é no lixo, que saber que não arranco qualquer folha e jogo fora, que a vida é mais importante que um boné, que um celular, [...], é conteúdo de Educação Ambiental. E cada vez que a coisa foge, eu retomo essa fala. (E2).

Noutra fala, também nessa linha, a E2 ainda enfoca a importância da construção de relações respeitadas conectadas ao tema gerador **identidade e autoestima**: “Essa questão tem que trabalhar [...], estar pensando a questão da convivência, do respeito à diferença, isso tem tudo a ver com a identidade e autoestima.” E a E3 ressalta que a falta de respeito se estende para as famílias dos educandos, de forma pejorativa, gerando intrigas entre eles: “Até pela fala deles, como eu havia comentado da outra vez, eles ficam se jogando: Ah, teu pai faz não sei o que, tua mãe vende não sei o que. Eles ficam meio que tirando sarro um, uma forma de estar de diminuir o próprio colega usando os pais.” (E3).

A discussão dialógica, nos termos da pesquisa-ação, contribuiu para o desenvolvimento das reflexões-ação na construção de um trabalho crítico em sala de aula.

Assim, foi destacada a necessidade de encorajar os educandos a ser protagonistas de ações éticas nos lugares de vivência, ou seja, serem respeitosos um com os outros, em sala de aula, na escola e fora da escola; pois, quando se agredem, se violentam, rompem com uma ética de responsabilidade de respeito coletivo, dificultando o processo sócio-pedagógico, que se apoia no respeito mútuo dos alunos entre si e com os educadores.

Essa postura se resume na fala da E2:

Aí você está humanizando o sujeito para ele se tornar o ser mais que o Freire fala. O sujeito aprender que ele também tem que ceder, que ele tem que repartir, ele não pode explorar o outro. Que ser humano é você conseguir viver em harmonia com a natureza, mas com o outro sujeito também. De respeitar o limite do outro, de respeitar o espaço do outro. [...] Isso é uma questão de humanização, de consciência.

Nesse aspecto da identidade e do inacabamento – do fazer-se humano, que se relaciona com o conhecimento de si e o reconhecimento da presença no mundo –, Freire (1993b, p. 72) afirma:

Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela feito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro implica a leitura do espaço. (Grifos do original).

O inacabamento do ser humano permite pensar a dimensão do respeito comigo e com os outros, já que somos seres relacionais vivendo em comunidade e, portanto, torna-se fundamental fomentar a cooperação e a solidariedade em busca de sociedades sustentáveis, menos competitivas, para superar as desigualdades sociais, garantindo os direitos básicos de cada cidadão, com vistas a viabilizar a garantia dos direitos humanos fundamentais e a busca da cidadania plena.

Para Freire (2004a, p. 133): “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de repostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.” Nesse caminho, refletimos com as educadoras sobre o conceito de ser humano como abertura ao outro e ao mundo, como alguém curioso, que encara os desafios da realidade e toma a própria prática de vida como objeto de reflexão crítica. Na concepção freireana, a ética é o fundamento político e a referência pedagógica dessa abertura, além da boniteza que se efetiva no diálogo entre os seres humanos.

A perspectiva política da intervenção dos educadores, ou outra maneira, o caráter político da atividade pedagógica, está implícito na profissão, segundo Freire (1993b, p. 80):

Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

O educador aparece na compreensão freireana como sujeito ético, crítico e instigador da curiosidade do educando – sujeito histórico – e também protagonista de um mundo mais humano, que começa na escola e se estende nos outros espaços em que transita. Na caminhada da pesquisa-ação, refletimos permanentemente sobre a impossibilidade de uma prática pedagógica antidialógica que se assente na transmissão de conteúdos pré-estabelecidos; buscamos referenciais teóricos e práticos para a efetivação da Pedagogia Libertadora em Educação Ambiental, tendo nas temáticas freireanas a base para a integração dos conteúdos da escola e seu entorno com a vida, em benefício da prática social dos educandos. Como resumo da nossa intervenção crítica podemos citar Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 25-26) que trabalham na mesma perspectiva freireana:

A concepção de educação que baliza a dinâmica de Abordagem Temática Freireana se baseia em temas, cuja abordagem em torno deles deve possibilitar a ruptura com conhecimentos do senso comum dos educandos e a apreensão de conhecimentos sistematizados durante o processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva de educação, são os *temas geradores* que assumem o papel de *objeto de estudo* do processo educativo. São eles que orientam tanto a *configuração curricular* e a *seleção dos conteúdos* das disciplinas escolares quanto a *abordagem sistematizadas das atividades* em sala de aula [...] integrando teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica. (Grifos do original).

A partir dessa síntese, reforça-se a necessidade de valorizar o mundo imediato dos educandos, que não é só suporte natural, mas também mundo cultural, em que os seres humanos se constituem sujeitos históricos, numa relação de interdependência e consciência como parte da natureza; assim tornam-se consciência do mundo – o que também constitui tarefa da escola – como afirmou Freire (1993b, p. 73): “É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo.” Fica clara essa relação dialética de constituição da consciência humana, no diálogo de Freire e Macedo (2002, p. 32):

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação com “você”. A transformação da realidade objetiva (o que chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que

se tornou humano começou a “escrever” história. Isso teve início no momento em que as mãos, liberadas, começaram a ser usadas de maneira diferente. À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo “contatado” ia-se constituindo. Precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu.

O processo de constituição relacional da consciência faz com que os seres humanos desenvolvam uma responsabilidade ética frente ao Planeta, com todas as formas de vida, tornando-se um imperativo moral para ser vivenciado como um hábito gerador de atitudes sustentáveis. Isso pode se manifestar em diversas ações, individuais e coletivas, muitas delas simples, mas que tem impacto positivo na sustentabilidade da vida – como é o caso da reciclagem dos resíduos sólidos. Nesse sentido, o relato da E3, sobre sua intervenção em sala de aula, nos demonstra como o tema foi bem aceito pelos educandos e que é possível trabalhar de forma dinâmica essas questões socioambientais, conectadas à realidade de vida:

Na verdade, hoje nas 7ª [séries] eu trabalhei a questão do lixo, que daí, como eu te falei, puxo mais sempre para a parte da sustentabilidade, mais relacionando com o econômico. Então eu passei os conceitos, enfim sobre lixo, compostagem, como é que realizava o processo, enfim, e na verdade assim a gente até dialoga: quem faz a separação do lixo? Quem sabe o que é lixo orgânico? [...] Nos outros períodos, como os 8º e 9º é mais fácil para trabalhar. Até [...] na aula passada, eu criei uma tabela separando por categorias o lixo, que eles produziam em casa e cada um a partir dessa tabela ia pontuar que tipo de lixo produzia em casa e separar por categoria. Então eles fizeram bem tranquilo, depois eles repassaram o que cada um produzia [...]. (E3).

Esse trabalho, que a educadora realizou, foi importante para dar sentido ao tema trabalhado, pois a tarefa de construção da tabela para anotações da produção de lixo doméstico vem ao encontro do que Freire (1986a, p. 106) acentua: relacionar os conteúdos curriculares com a realidade de vida dos educandos, por um “[...] método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante dos grupos, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos.” Além do trabalho com a tabela, destaca-se o processo de condução de reflexão, pela educadora com os educandos, estabelecendo relações entre o conceito de sustentabilidade e questões econômicas – especialmente ligadas ao consumo.

Layrargues (2002, p. 180), ao tratar do lixo gerado pelo consumo, alerta sobre o cuidado ao trabalhar esse tema para não se tornar tarefa escolar ativista, reduzida a uma ação não-reflexiva e ingênua, sem problematização, carecendo “[...] de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo.”

A E2 comenta um trabalho que fez, semelhante à reflexão aqui traçada: “Eu trabalhei com as 7ª séries, um pouco a questão da limpeza da sala, do cuidado com as carteiras, do respeito entre eles. Dentre os conteúdos que eu trabalhei estão o saber cuidar deles e do meio ambiente para não ficarem doentes [...]”. Nesse trabalho percebe-se que a educadora enfoca questões que se tornaram centrais na pesquisa, especialmente ao relacionar o meio de vida dos educandos com os aspectos socioambientais do bairro em que eles estão inseridos.

A posição de Layrargues chama a de Freire (2004a, p. 37) sobre o tema do lixo quanto à necessidade de se questionar nos espaços urbanos “[...] os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?” O que tem sido problematizado com as educadoras e, elas com os educandos, é que não são as pessoas do entorno escolar que produzem todo o lixo acumulado no bairro; mas a segregação econômica e geográfica cria esse falseamento da realidade de que ali é lugar de lixo – na verdade, são os moradores do bairro os que menos consomem. O problema central, da questão do lixo no bairro, é que muitas famílias sobrevivem da coleta e reciclagem, embora poucas delas pertençam às cooperativas que dispõe de galpões para armazenar de forma adequada o material recolhido; isso gera grande acúmulo de lixo em frente às casas. É possível perceber que essa convivência cotidiana com o lixo é fonte geradora do descuido com o ambiente escolar. Conforme a reflexão de Freire (2003a, p. 152): “As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares [...] esta influência do lar se alonga na experiência da escola.”

E é na mútua relação sociedade-escola que se tornam um pouco mais compreensíveis as práticas dos educandos, aumentando a responsabilidade do pesquisador e das educadoras em problematizarem a escola e a sala de aula como um lugar para se pensar a práxis da transformação da sociedade, que envolve a dialética saber-poder, como vemos no trecho a seguir:

Ela não está solta no espaço. Na verdade, a escola não passa de uma peça numa engrenagem ainda maior que é a sociedade em que todos nós vivemos. A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Os mais pobres são marginalizados pela escola do mesmo jeito que são explorados no plano das relações de trabalho e impedidos de participar da vida política. [...] Os donos do poder são também os donos do saber e os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação nas decisões. A escola, portanto, é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual [...]. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1990, p. 79-80).

Para Brandão (1984, p. 18), o processo educativo existe na História das sociedades humanas enquanto “[...] faz parte das estruturas de saber-e-poder e participa de inúmeros processos e inúmeras situações coletivas que tem a ver com questões de reprodução do saber e manutenção de poder.” Nesse sentido, a Educação é parte do aparato que mantém as desigualdades e a exclusão e, politicamente, é um dos mais eficazes instrumentos de controle social: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.” (FREIRE, 2004a, p. 100). Esses argumentos subsidiam a pesquisa-ação, para se compreender melhor a realidade de pobreza e marginalidade do bairro da escola selecionada, visto que o entendimento de sociedade onde a escola está inserida dá condições de se projetar uma práxis de intervenção para a mudança e formação da **identidade e autoestima** dos educandos. Por exemplo, segundo relato da E2, a ideia de morar em um bairro pobre, para os educandos, é algo pejorativo que os diminui – que implicou num diálogo entre eles para resgatar a autoestima:

Quando me formei e prestei concurso eu optei por trabalhar aqui, eu podia ter ido para qualquer outro lugar, eu optei porque eu gosto daqui, aqui é um bairro pobre... “Tá chamando nós de pobre?” Eu disse: Por quê? Qual é o conceito de pobre que vocês tem? É feio ser pobre? É isso que vocês pensam? Há 21 anos atrás esse bairro não era assim, muito pobre e quando eu optei por vir aqui não é porque eu não gosto de pobre ou pobre para mim é um conceito pejorativo, muito pelo contrário, é porque eu acredito que aquele trabalho que tu faz pode contribuir para você ter uma vida melhor.

E numa outra ocasião a E2 reelabora a mesma fala:

Pobre não é feio, é uma condição social e que pode ser mudada, justamente por isso que eu escolhi aqui, porque eu acredito que a Educação pode mudar a condição social da pobreza. E a pobreza não é feia, não estou ofendendo vocês chamando de pobre. Então olha como a questão da pobreza é feio, você me ofendeu me chamando de pobre. Porque eu também sou pobre, eu não sou rica, eu também tenho uma condição financeira “x”, mas eu não sou rica. Sou assalariada, então até a dimensão do conceito de pobreza mereceria ser re-significado.

As questões postas pela educadora estão no âmbito do diálogo problematizador, que questiona para gerar mudança, contribuindo para forjar o pensar certo dos educandos e, principalmente, sinaliza a possibilidade de mudança pela Educação, inspirando a esperança num futuro melhor aos adolescentes. Segundo a mesma Educadora, tem que ser um “[...] diálogo que problematiza, que bota eles para pensar, que mexe, que choque.” (E2). Deste modo, instiga-se os educandos a serem críticos, curiosos e éticos, tornando-se sujeitos das mudanças da sua realidade-ambiente, protagonistas de um mundo mais humano e com menor desigualdade. Dialeticamente, constrói-se uma postura pedagógica do educador ambiental,

que agrega algumas qualidades ou virtudes freireanas, tais como: ser crítico, criativo e instigador; inquieto e curioso, dialógico, corajoso e político; competente, amoroso e humilde; tolerante, persistente na luta, com integridade ética e alegria de viver, além de esperançoso, aberto à justiça e ao novo. (FREIRE, 2004a, p. 119).

As conexões das temáticas nos Círculos de Cultura permitiram, numa perspectiva crítica, problematizar as práticas sociais dos educandos no bairro em que eles vivem, sob as questões socioambientais. Dessas reflexões foi possível discutir que a crise ambiental é maior do que a crise da limitada racionalidade econômica, frente à qual a teoria da complexidade põe-se como uma alternativa epistemológica ao romper com os princípios da ciência moderna e fundar uma nova pedagogia, com base também numa nova racionalidade de reapropriação do conhecimento “[...] a partir do ser do mundo e do ser no mundo; a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e de cada cultura.” (LEFF, 2002, p. 219).

Para Leff (2001, p. 236): “Este ponto de inflexão da história levou à reflexão sobre os fundamentos do saber e o sentido da vida que orientem um desenvolvimento sustentável [...]”, pois é preciso questionar os paradigmas do conhecimento e o modelo de sociedade moderna, contribuindo para a construção de uma nova racionalidade social a partir de novos valores e saberes, especialmente, por novos modos de produção sustentados em bases ecológicas, com significação cultural e organização democrática, por isso, a constituição deste novo paradigma tem um forte caráter pedagógico, segundo Leff (1999, p. 112):

Essa mudança de paradigma social leva a transformar a ordem econômica, política e cultural, que, por sua vez, é impensável sem uma transformação das consciências e dos comportamentos das pessoas. Neste sentido, a educação se converte em um processo estratégico com o propósito de formar valores, as habilidades e as capacidades para orientar a transição na direção da sustentabilidade.

Nesse sentido, valem as colocações de Leff (2002, p. 219), sobre a necessidade de uma nova pedagogia, denominada por ele, de pedagogia da complexidade ambiental que vai

Para além de uma pedagogia do meio – na qual o indivíduo concentra o olhar no seu entorno, na sua cultura e na sua história para se reapropriar do seu mundo a partir das suas realidades empíricas –, a pedagogia da complexidade ambiental *reconhece o conhecimento*, contempla o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias. (Grifos do original).

Toda essa caminhada, nesta terceira fase da pesquisa-ação, possibilitou projetar as ações das educadoras, como atos-limite em sala de aula com os educandos, a partir dos temas geradores: a **dimensão ambiental da educação escolar**, tendo como foco das ações a

ressignificação e construção da **identidade** dos alunos com o bairro e o resgate da sua **autoestima**, fomentando o cuidado consigo, com os outros e os ambientes de vida. Nesse processo, tornou-se viável projetar algumas atividades em quatro turmas da Educação Básica, as quais estão analisadas na próxima fase.

4ª Fase: Planejamento dos atos-limite para a práxis das educadoras na escola e observação participante.

Esta fase da pesquisa-ação corresponde a dois momentos do trabalho de campo, entre pesquisador e educadoras: o planejamento das atividades (atos-limite) para as aulas e as observações participantes do pesquisador. As turmas que fizeram parte da pesquisa foram: duas sétimas séries (turmas 71 e 74) atendidas pela E3 e duas oitavas (turmas 81 e 82) pela E2, sendo que em cada turma foram conduzidas quatro aulas, possibilitando dezesseis sequências de observações. A relação oficial de alunos das quatro séries é de setenta e nove (79), mas devido a desistências e ausências, participaram da pesquisa, sessenta e cinco (65) educandos, ocorrendo um número expressivo de adolescentes (quase 20%) que se ausentam da escola, sem explicação ou justificativa. Segundo o relatório posterior ao último Conselho de Classe do ano letivo de 2014, aproximadamente 20% dos alunos destas quatro turmas foram reprovados.

No contato direto com as turmas, pelas observações, as duas sétimas séries tinham um perfil parecido: muito agitadas, barulhentas, com frequência se agrediam, verbal e fisicamente, demonstrando pouco interesse pelas aulas e, pois, pelo tema tratado; assim, as conversas paralelas eram frequentes, necessitando que a E3 lhes chamasse a atenção várias vezes durante o período das aulas. As duas oitavas séries eram diferentes entre si: uma, com características das sétimas séries; e a outra era tranquila, participando das atividades e dialogando com a E2, o que facilitava o desenvolvimento do projeto proposto pela pesquisa. Observa-se que em todas as turmas havia uma segunda educadora – que não é sempre a mesma em cada turma –, atendendo às necessidades especiais de alguns educandos (Síndrome de Down, laudo de dificuldade de aprendizagem e laudo por transtorno de conduta).

As quatro aulas do projeto de Educação Ambiental, parte integrante dessa pesquisa-ação, foram relacionadas especificamente ao tema gerador **identidade e autoestima**, dado que o outro tema – **dimensão ambiental da educação escolar** – esteve implícito no próprio desenvolvimento das aulas da disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade. Essa

parte da análise teve como base as gravações dos Círculos de Cultura, da fase de planejamento e das aulas,⁷⁸ bem como os desenhos dos educandos sobre sua identidade e realidade atual e prospectiva de futuro do bairro – implicando um diálogo entre esses dois momentos da pesquisa-ação: o planejar e o executar.

O desafio foi tentar – via a metodologia dos Círculos de Cultura (diálogo) – um início de superação da realidade escolar encontrada, quanto a baixa autoestima, falta de identidade com o lugar de vivência e passividade dos educandos, buscando-se gerar sua participação em conexão com a realidade do bairro.

Com base nas fases anteriores, o planejamento dos atos-limite deu-se a partir das situações-limite, estando relacionado aos temas geradores, focados acima. Com efeito, as situações-limite não foram visualizadas como barreiras intransponíveis, mas conforme Freire (2003a, p. 90), se revelaram:

[...] como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que [se] chama “atos-limite” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva.

Nesse sentido, o entendimento da necessária transformação da situação concreta da realidade escolar e do bairro, teve como direção inicial o desenvolvimento da **identidade e autoestima** dos educandos via problematização do seu lugar de vivência; esta diretiva se tornou a ação central da pesquisa-ação na escola junto aos educandos e, de modo especial, na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, sob o foco de uma Educação Ambiental crítica. A elaboração do planejamento das aulas, quanto ao desenvolvimento dos temas geradores, entre o pesquisador, as educadoras-pesquisadoras e a coordenadora pedagógica da escola – que participou de dois dos três encontros de planejamento –, resultou no quadro 3.4 que expressa uma síntese da previsão das aulas quanto a conteúdos, objetivos e procedimentos didático-pedagógicos, mas tendo presente os ajustes necessários para cada turma. Nota-se pela síntese dos registros de observações das aulas (ANEXOS 12, 13, 14, 15, 16), que houve alterações no cronograma devido ao ritmo de cada turma na realização das atividades; por

⁷⁸ Devido a um problema no *smartphone* que utilizamos para fazer o registro das atividades na escola, das dezesseis observações de aula gravadas, dispusemos de seis áudios (1ª e 4ª aula da turma 71; 1ª e 2ª aula da turma 74; 1ª e 2ª aula da turma 81), os demais foram perdidos. Ao tentar fazer um *backup* dos áudios para as transcrições, estes haviam sido deletados. Ainda assim, restou uma amostra suficiente das observações e, além delas, foram utilizados nessa fase de análise interpretativa o registro por escrito das observações das aulas; e também nos valemos da memória de vivência em sala, com as educadoras e educandos. Esta experiência implicou adentrar-se na convivência com os sujeitos, conforme Freire, “molhar-se” do cotidiano da sala de aula, permitindo uma reflexão crítica sobre a realidade escolar em foco, ou seja, “[...] nos é indispensável partir da cotidianidade [mas] jamais poderemos ficar nela.” (FREIRE, 1989, p. 27).

exemplo, na primeira aula, enquanto os alunos de uma turma fizeram o desenho na duração da aula, em outra, precisaram avançar à segunda aula para terminar – sendo necessária uma reorganização dos conteúdos, segundo o tempo que as turmas utilizaram para cada dinâmica prevista no planejamento.

QUADRO 3.4 – PLANEJAMENTO SINTÉTICO DAS AULAS

AULA	CONTEÚDOS
1 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo: conceito de identidade e autoestima. • Objetivos: identificar o conceito de identidade dos educandos. • Dinâmica do trabalho: os educandos identificarão-se com algumas figuras/caricaturas; ou livremente, numa folha entregue pela educadora, com desenhos – e eles explicarão como se veem hoje e o que gostariam de ser no futuro.
2 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo: identidade e autoestima (continuação). • Objetivo: relacionar a identidade com a autoestima dos educandos. • Dinâmica do trabalho: leitura do texto “Você é um número” de Clarice Lispector. A partir da leitura, dialogar com os educandos sobre as relações sociais e ambientais que se estabelecem no cotidiano, em conexão com a sua história de vida. Utilizar o Documento de Identidade como referência para perceberem a sua história e as relações de cada um na sociedade.
3 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo: realidade socioambiental do bairro. • Objetivo: levantar como se caracteriza o bairro e o que poderia ser melhorado no mesmo. • Dinâmica do trabalho: numa folha de ofício, dividida ao meio, desenhar o bairro de hoje e como gostaria que fosse, no sentido de ser um bom lugar para viver.
4 ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo: ações para melhorar o bairro. • Objetivo: projetar ações de transformação do lugar de vivência dos educandos. • Dinâmica do trabalho: o aluno, individualmente, escreverá numa folha, com base no desenho da aula anterior, reivindicações para o bairro ser um lugar bom de se viver – focando alternativas para promover a qualidade de vida da população. As reivindicações deverão ser transformadas em documento para o Poder Público – carta de reivindicações, como ação prática. Com violão, será cantada a música “É preciso saber viver” de Roberto Carlos e, na sequência, será realizada uma reflexão em torno da letra da música.
Extraclasse	<ul style="list-style-type: none"> • Confecção de Documento de Identidade para os educandos. • Distribuição e plantio de mudas de árvores e flores na escola e na comunidade.

Fonte: organização do autor (2014).

1^a Aula: Conceito de Identidade e Autoestima.

Para a primeira aula, o planejamento entre educadoras-pesquisadoras e pesquisador, partiu da reflexão a respeito da tensão entre o que as pessoas da cidade, de modo geral, diziam sobre os alunos e moradores do bairro da escola; e, ainda, como os percebíamos enquanto sujeitos de uma comunidade escolar e cidadãos de um município. Sob tal aspecto, a reflexão realizada nesse momento do Círculo de Cultura, focou os educandos vistos na sociedade como pessoas problemáticas, por morarem num bairro violento, onde ocorrem drogas, delinquências, desestrutura familiar, entre outros problemas: falta de saneamento básico (acúmulo de lixo, sem rede de esgoto – cada moradia tem sua fossa), de áreas de lazer, de arborização, de pavimentação das ruas; tais marcas desse local tornam-no um bairro desagradável para se viver. No entanto, esses educandos são predominantemente adolescentes

filhos de trabalhadores assalariados e alguns deles trabalham no contraturno da escola para auxiliar no sustento da família, tendo projetos para melhorar de vida. Além do mais, muitos participavam de oficinas educativas da ONG Verde Vida e lá realizavam atividades criativas, como dança, desenho, teatro e música, buscando apoio para o enfrentamento das dificuldades, no contexto de risco e vulnerabilidade socioambiental em que vivem.

Nessa perspectiva, Freire (2004a, p. 134-135) afirma que “[...] não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender e responder aos desafios.” Assim, era preciso que os educandos refletissem sobre sua realidade a partir da própria **identidade e autoestima**, para transformá-la e, deste modo, construir em conjunto a motivação da nossa práxis pedagógico-socioambiental.

Como base inicial do trabalho, tomou-se a premissa freireana de primeiramente escutar os educandos: “[...] ‘ouvir’ seus sentimentos, seu olhar, seus gestos, seu semblante, suas emoções.” (FREIRE, 1989, p. 13). Buscar saber o que pensam e sentem os educandos sobre si mesmos e sua realidade-ambiente. A E2 fez o seguinte comentário:

Acho que era legal a gente começar com alguma dinâmica, para eles dizerem como eles se veem. E a partir daquilo que eles disserem como eles se veem a gente ir trabalhando que a questão da identidade é uma construção cultural, que ela envolve o meu entorno, que ela não é uma construção só minha, então se eu tenho uma autoimagem negativa vem da onde?

Assim, foi definido que era necessário ressignificar a leitura de mundo dos educandos a partir de seus pronunciamentos, isto é, cada um se manifestar quanto a sua identidade, seus projetos atuais e futuros e, com isso, vivenciar momentos de reflexão sobre o que são, para pensar criticamente o seu lugar de vivência.

Um dos potenciais dos educandos era a habilidade de desenhar, pois eles se expressavam bem através dessa dinâmica, segundo a fala da E2: “Tem muita gente que desenha bem ali nessa escola. É uma característica da escola os desenhistas. Aquele painel grande que tem lá é de um ex-aluno nosso. E essa é uma regularidade entre os alunos, é uma regularidade essa questão da arte, de saber desenhar bem.” Assim, houve um planejamento com essa estratégia, para encaminhar os trabalhos das aulas das quatro turmas, permitindo que todos fossem incluídos no processo de reconstrução da identidade e resgate da autoestima.

Não bastava, porém, instigá-los a desenhar, pois muitos deles, sem alguma referência, não produziram um desenho que significasse a sua própria identidade; por isso, optou-se por dar-lhes uma folha com caricaturas, para motivá-los a se identificar e se desenhar como se

veem hoje e como gostariam de ser no futuro, com explicações dessas escolhas. Ao mesmo tempo, sabendo da habilidade expressiva dos educandos, a Coordenadora Pedagógica da escola, que participou em parte do planejamento, fez uma ressalva sobre a folha com as caricaturas: “[...] aqui tem várias sugestões, mas eles podem criar a deles. [...] são bons de desenho, [...] podem criar o desenho deles.”

A partir desse planejamento a aula inicial consistiu, primeiramente, de uma aproximação do pesquisador com as quatro turmas. Ao chegar às salas de aula, fui apresentado aos educandos pelas educadoras como “um professor de fora da escola”, fazendo pesquisa de doutorado e que tinha escolhido a escola e as turmas como foco para a sua tese. De modo geral, houve aceitação tranquila pelas turmas da minha presença, durante o desenvolvimento do projeto. Notou-se, entretanto, a reação de um dos educandos da turma 74, nessa aula, ao afirmar: “Meu Deus, porque ele foi escolher a pior!” Essa colocação confirmou, de imediato, o problema de **identidade e autoestima** diagnosticado naquela realidade escolar, aparecendo nas dinâmicas utilizadas nas aulas.

Na sequência foi realizada, pelas educadoras, uma apresentação introdutória do tema **identidade e autoestima**. Aconteceram diferentes abordagens da temática e diálogos em cada turma, no processo de condução do trabalho das professoras. Houve reações diversificadas nas turmas: na 81, 82 e 74 os alunos apenas ouviram atentamente as educadoras e, na 71, lembraram do documento de identidade, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Hoje a gente começa tema novo, lembra que eu falei para vocês? Nesse tema novo a gente vai discutir a identidade e o mundo adolescente [...]. (E2, turma 81).

[...] a partir de hoje a gente inicia uma nova fase do nosso projeto aqui da escola para o quarto bimestre, aonde nós iremos trabalhar sobre a identidade. Não é ainda aquela nossa identidade que tem a foto. Hoje como é a primeira aula, a gente vai passar algumas ideias, algumas coisas para vocês. (E3, turma 74).

Hoje nós iniciamos o projeto sobre identidade e autoestima. [...] Eu quero saber de vocês o que vocês entendem por identidade e autoestima? Quem pode me ajudar? (E3, turma 71).

É o nosso documento. (Educandos, turma 71).

Identidade é o documento que identifica. O que mais? Autoestima, o que é autoestima? Quem sabe o que é autoestima? Uma ideia o que é autoestima? Nunca ouviram falar em autoestima? (E3, turma 71).

[Sem respostas dos educandos, a E3 encaminha a atividade].

Pode-se notar que a E3 muda de estratégia na turma 71 em relação à 74, pondo perguntas para problematizar o tema e, nesse sentido, buscando saber o que pensam sobre identidade e autoestima e a relação das mesmas com a vida deles; enquanto a E2 fez apenas uma breve exposição e já solicitou a atividade do desenho. Essa mudança de encaminhamento da E3 em relação à turma 74, demonstrou capacidade gradativa da prática dialógica (pedagogia da pergunta), focada nos Círculos de Cultura em conexão com o método freireano, no que se refere à metodologia do diálogo educador-educando a partir do contexto concreto dos educandos. Nesse sentido, a E3 tenta dialetizar a teoria e a prática em sala de aula:

É preciso que o que eu digo não seja contraditado pelo que faço. É o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo. Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. No momento em que descubro a incoerência entre o que digo e o que faço – discurso progressista, prática autoritária – se, refletindo, às vezes sofredamente, apreendo a ambiguidade em que me acho, sinto não poder continuar assim e busco uma saída. (FREIRE, 1993b, p. 91).

Posteriormente a essa introdução, cada aluno selecionou uma caricatura ou desenhou livremente, representando a sua identidade, tendo por referência como se vê hoje e como gostaria de ser no futuro. Para essa tarefa, segundo previsto, foi utilizada a gravura abaixo com as caricaturas:

1. Neste início de ano, qual dessas imagens mais se parece com você?



FIGURA 1: Gravura de caricaturas utilizadas na atividade da 1ª aula.
Fonte: Helene; Lauria; Buscato (2006).

Além de cada um encontrar a sua identidade numa das figuras, ou livremente, as educadoras solicitaram também que escrevessem uma explicação da escolha da caricatura ou forma do desenho livre. A E3, porém, esqueceu de mencionar a possibilidade de fazer o desenho livre, restringindo o trabalho apenas às gravuras. A seguir alguns exemplos de como as docentes orientaram o trabalho:

Vocês vão olhar essas gravuras aqui, e vão ver qual dessas gravuras representam como vocês se veem. Se não quiser nenhuma dessas como vocês se veem, vocês podem criar outras. [...] Vão ganhar uma folha de ofício, vocês vão dividir a folha em duas partes: 1ª) como eu me vejo e 2ª) como eu gostaria de ser. Como eu me vejo, aí vocês podem escolher alguma dessas gravuras, não só elas necessariamente, pode escolher outro desenho. E como eu gostaria de ser. E atrás da folha, vocês traduzam isso, não como desenho, mas tentem escrever para a gente entender melhor o que vocês querem dizer. Pode ser? (E2, turma 82).

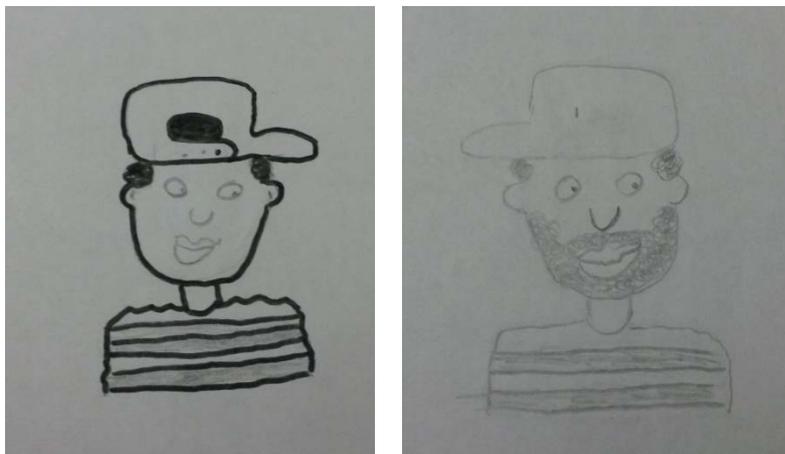
Então, o trabalho que a gente vai fazer agora, [...] eu vou entregar para vocês essa folha, aqui tem o que? Nós temos várias figuras, várias caricaturas. Vocês vão procurar qual dessas figuras que vocês se identificam, com quem vocês se parecem? [...] Eu vou entregar uma folha de ofício, nessa folha vocês vão escrever: eu me identifico com a figura tal. Vão dizer qual figura que vocês se identificam. E vão escrever porque vocês se parecem com essa figura. (E3, turma 71).

O que a gente vai fazer? Atenção que eu vou explicar somente uma vez, eu vou entregar para vocês uma folha, e nessa folha representa várias caricaturas, várias figurinhas [...]. Vocês vão se identificar, vão tentar se identificar com alguma dessas figuras. [...] Aí eu vou descrever lá: eu me identifico com a figura da estrela porque... [...] você vai justificar porque você escolheu essa figura. [...] Vão escolher a figura, vão descrever porque se achou parecido com essa figura, então, vai descrever e depois embaixo faz um desenho da figura. (E3, turma 74).

Como o trabalho era novidade, a maioria dos educandos em todas as turmas demorou em executá-lo, solicitando várias vezes orientação das educadoras e, inclusive, dialogando com os colegas do lado sobre as figuras. As turmas 74 e 82, pelo fato de demorarem mais para escolher as caricaturas e produzir os desenhos próprios, terminaram a atividade no início da segunda aula; as demais (71 e 81) turmas concluíram os desenhos na primeira aula. No conjunto, as turmas apresentaram reações diferenciadas: na turma 71, os educandos estavam agitados e caminhavam muito na sala durante toda a atividade; na turma 74, ocorreu que alguns educandos, os mais inquietos e “bagunceiros”, fizeram os desenhos rapidamente para ficar ociosos, tumultuando o restante da aula; na turma 81, ao mesmo tempo em que faziam os desenhos conversavam entre si o tempo todo e, na 82, os alunos foram os que mais se envolveram com a tarefa proposta.

A seguir, são apresentados alguns dos desenhos produzidos, numa amostragem em torno de 10% (6 de 65), escolhidos pelo pesquisador e pelas educadoras-pesquisadoras, tendo

como critério de seleção os mais significativos e que melhor representassem uma síntese de todos os desenhos das turmas⁷⁹:



DESENHO 1: Desenho do educando A.C.R., turma 71.
Fonte: Dinâmica da identidade, primeira aula.

O educando A.C.R. se identificou com a segunda caricatura da terceira linha da Figura 1 (um menino com boné), explicando: “Porque eu também uso boné e ele tem uma cara de quem vai se dar bem no futuro.” E fez o desenho ao lado em forma de uma versão envelhecida do personagem, afirmando que: “No futuro quero ter uma boa vida, ter filhos e sonhos.” Percebe-se na expressão deste segundo desenho, um desejo do educando para melhorar de vida e projetar um futuro diferente da situação atual. A intenção de ter uma família própria, com boa qualidade de vida e permanecer sonhando, é a expectativa deste educando.



DESENHO 2: Desenho do educando M.A.N., turma 71.
Fonte: Dinâmica da identidade, primeira aula.

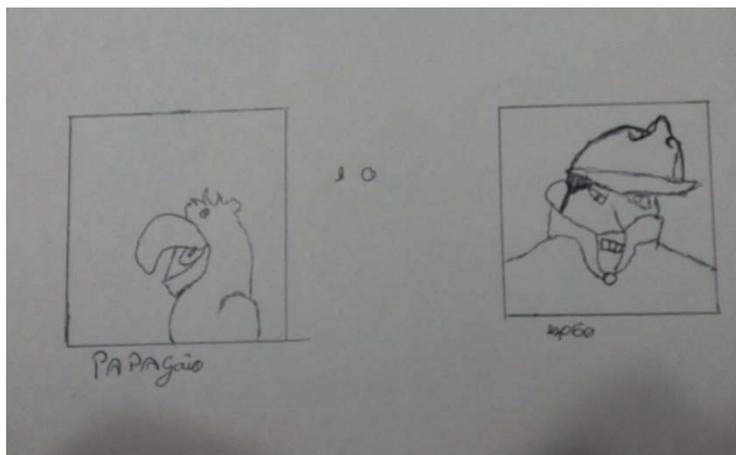
⁷⁹ Manteve-se nos relatos dos desenhos a grafia dos educandos, mesmo quando incorretas segundo as regras da linguagem escrita, respeitando suas expressões e como recurso para se perceber o nível e capacidade de escrever sobre sua vida e seu contexto.

M.A.N. identificou-se com a terceira caricatura da sétima linha da Figura 1 (menino de toca nos olhos): “[...] eu me pareço com a figura do menino cobrindo o rosto com uma toca porque eu sou envergonhado e cubro meu rosto [...]”, mas “[...] no futuro eu quero ser jogador e perder esse medo de falar em público e poder ir para outras cidades e poder construir o meu futuro em cima do meu sonho.” A timidez é marca de muitos adolescentes, mas o que chama a atenção, no desenho e na escrita desse educando, é também a vontade de mudar a sua vida, de ter uma profissão para construir um futuro melhor, embasado no sonho.



DESENHO 3: Desenho do educando A.P.S., turma 74.
Fonte: Dinâmica da identidade, primeira aula.

Já A.P.S. identificou-se com a sexta caricatura da terceira linha da Figura 1 (o detetive): “[...] eu se identifico como um investigador, porque eu gosto de saber muito da vida dos outros, eu gosto de saber muito do passado [...]”. Mesmo não desenhando o que ele gostaria de ser no futuro, escreveu uma projeção: “Eu no futuro quero ser uma pessoa boa, eu quero ser médico, quero salvar pessoas, quero ter muito dinheiro, quero ter uma família, uma casa grande com bastante crianças.” Visualiza-se uma pessoa curiosa em relação a outros; como os colegas anteriores, também expressa na escrita a vontade de ter uma profissão para construir um futuro melhor, dando destaque ao desejo de ter uma grande família.



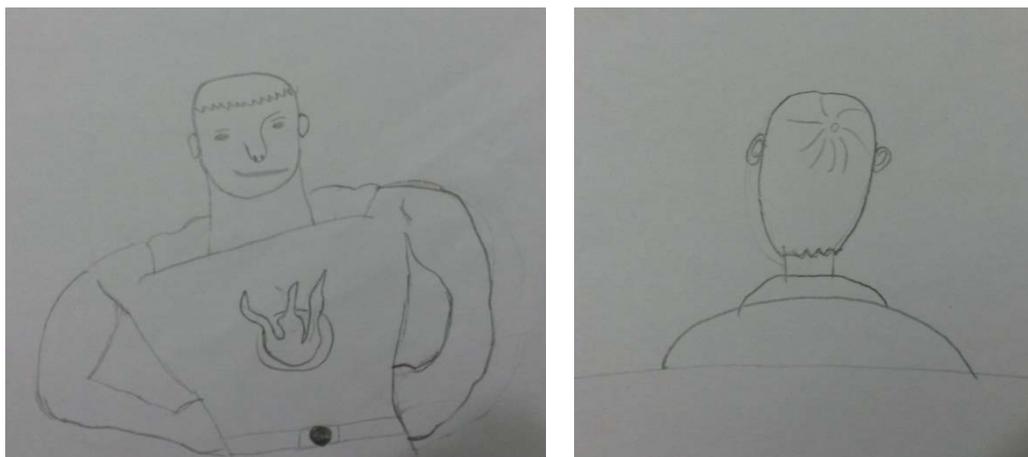
DESENHO 4: Desenho do educando J.J.P., turma 74.
Fonte: Dinâmica da identidade, primeira aula.

J.J.P. escolheu duas figuras para se identificar: a quinta caricatura da quarta linha da Figura 1 (o papagaio): “Eu me identifico com o papagaio porque eu falo demais.” E a sexta caricatura da terceira linha da mesma figura (o detetive), escrevendo: “Também me identifico com o espião com o dom de ser discreto.” Embora, também não tenha desenhado uma projeção de futuro, escreveu: “Eu quero no meu futuro um trabalho bom, que ganhe um bom dinheiro para sustentar a minha família e comprar móveis [para] ter um bom conforto. Meu sonho é ter uma empresa conhecida [...]”. Além de se ver como um aluno que conversa muito em sala de aula, também enfoca a projeção de futuro ligado ao trabalho, num negócio próprio como fonte de renda para uma vida confortável, em família.



DESENHO 5: Desenho da educanda M.R.S., turma 81.
Fonte: Dinâmica da identidade, primeira aula.

Conforme os dois desenhos livres, a educanda M.R.S. se vê como uma “[...] menina que obedece, não briga, não diz nome para os professores e pais.” E na projeção do que gostaria de ser: “Quero brilhar muito, quero casar e ter uma família de verdade [...] gostaria de ser professora, ter um trabalho e minha casa.” A aluna apresenta uma visão normatizada de si, em sociedade e família e projeta, para o futuro como os demais, uma vida melhor ligada à profissão e formação de uma família.



DESENHO 6: Desenho do educando L.C.S., turma 82.
Fonte: Dinâmica da identidade, primeira aula.

O educando L.C.S. identificou-se com a sexta caricatura da sétima linha da Figura 1 (o super-herói), explicando: “Eu me sinto um herói porque eu tô vencendo na vida e não me perdi nas drogas ou em coisa ruim.” Já para o futuro, desenhou a segunda caricatura da sexta linha da mesma figura (menino de costas), desejando coisas simples: “Eu queria ser uma pessoa normal e ter uma vida normal.” Demonstrou pelo primeiro desenho uma autoestima, refletindo que, provavelmente, já foi sondado para trabalhar no tráfico – sente-se vitorioso em não entrar no mundo da droga; quanto ao futuro, projetou ser uma pessoa de vida normal, o que implica o viver bem.

Essas constatações mostram auto-visualizações dos alunos motivadas pelas caricaturas, trazendo marcas a partir do vestuário e de características individuais (envergonhado, sociável e lutador pela vida); excetuada uma aluna, que projetou sua auto-visualização pelo desenho livre, como uma pessoa obediente e pacífica. É comum o desejo de melhorar de vida e, que nesse rumo, o trabalho tem o significado mais importante, além da formação de uma família. Além desse objetivo comum, alguns diferenciaram o interesse por uma dada profissão, no futuro. Enfim, todos têm uma projeção de futuro embasada no sonho ou na esperança – cabendo à escola alimentar esses sonhos e esperanças de realização dos

seus alunos. Por meio da reflexão e compreensão crítica da realidade, eles poderão efetivar ações concretas em vista das expectativas próprias dos seres humanos – muitas vezes negadas pela “[...] falta de recursos para as mínimas necessidades [e pela] impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes é imposta de ser felizes. De ter esperança.” (FREIRE, 2005, p. 26).

Desse ponto de vista, fundado na pedagogia freireana, Freitas (2001b, p. 27) afirma que é necessário continuar “[...] acreditando nas possibilidades de, [...] apesar de seus limites, tornar possível o impossível [...]”, projetando o inédito viável que passa a ser a estratégia de superação da situação-limite, tornando real o sonho possível. Em outras palavras, as projeções dos educandos – que não deixam de ser representações do grupo de alunos de uma dada realidade escolar – são aspectos importantes a serem considerados no diálogo educadores-educandos, focando essas projeções como primeiro passo para eles superarem as dificuldades enfrentadas na construção e realização dos sonhos.

Isso implica mudança da pedagogia escolar tradicional para uma pedagogia emancipatória, em sintonia com o pensamento freireano, a partir de projetos coletivos em vista da formação de cidadãos críticos e autônomos. Essa dinâmica exige a construção político-pedagógica de uma escola que contribua ao desenvolvimento de sujeitos fazendo-se cidadãos no processo educativo, enquanto pessoas que vão amadurecendo e decidindo com responsabilidade suas escolhas. Segundo Freire (2004a, p. 107-108): “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A gente vai amadurecendo todo dia [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.”

A próxima etapa da aula foi a socialização dos desenhos pelos educandos; tal compartilhamento ocorreu apenas nas turmas 71 e 81, dado que os alunos das outras duas turmas (74 e 82) terminaram seus desenhos só na segunda aula e, por conta disso, não aconteceu o trabalho de apresentação dos desenhos – as educadoras deram continuidade ao conteúdo previsto para a segunda aula. Essa lacuna, nas turmas 74 e 82, poderia ter sido superada a partir de uma avaliação imediata da aula com as educadoras, além da necessidade de que houvesse mais de uma aula para a dinâmica proposta, nessas turmas. Assim, apareceram duas situações-limite em relação ao que fora planejado: disponibilidade de tempo para realizar a avaliação pós-aula com as docentes e, pelo menos, mais uma aula para o fechamento do trabalho.

Para realizar esse momento de socialização dos desenhos nas turmas 71 e 81, as educadoras precisaram solicitar, mais de uma vez, que os alunos colaborassem com o trabalho

– evidenciando ausência da prática escolar dialogal de ouvir e escutar uns aos outros; como vemos abaixo:

Atenção! [...] Pessoal, vamos colaborar com o trabalho. [...] Gente, chega! Posso dar aula ou não? [...] Eu vou sair da sala e não vou mais voltar, vocês sabem o que vai acontecer. (E3, turma 71).

Esse momento é sério. [...]. Não é o momento de brincadeira. É o momento de [...] prestar atenção no que o colega vai falar. [...] Eu vou falar de novo, pela terceira vez. Tendo visita na sala. Esse é o momento mais sério da aula. Não é momento de brincadeira. Se para vocês é brincadeira para nós não é. (E2, turma 81).

Conforme observação do pesquisador, os alunos atenderam as solicitações docentes. Esse momento da aula teve como meta a exposição oral dos educandos em relação ao desenho produzido e escrita sobre o mesmo. Muitos não quiseram falar sobre seus trabalhos, sendo apresentados pelas educadoras, a partir da anuência desses alunos.

Como já focado na análise da amostra dos desenhos, nas duas turmas apareceu a prospectiva de futuro feliz em torno do trabalho e da família. Na turma 71, houve uma diferenciação, ou seja, alguns alunos deram destaque – não nos desenhos, mas em suas escritas –, à educação como fator importante para mudar as suas vidas; exemplos: “Pretendo fazer faculdade se formar para ter uma vida boa [...] porque eu me acho uma menina estudiosa” (F.C.F.); e “Pretendo estudar para ser alguém na vida” (S.V.B.). Os anseios dos educandos pelo estudo vinculado à melhoria de suas condições de vida é um direito de qualquer cidadão. Para isso, é necessário ter presente a qualidade sócio-político-pedagógica das escolas, no sentido de possibilitar aos alunos **serem mais**, isto é, passar da situação de ingenuidade a sujeitos críticos, em vista de uma sociedade sustentável e justa quanto aos direitos fundamentais. Nesse sentido, o processo educativo na escola deve apoiar o desenvolvimento afetivo-attitudinal em relação a si, aos outros e aos ambientes e vida e gerar competência científica e política. A propósito, Freire (2004a, p. 139-140) insiste não se poder pensar “[...] que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]”.

Com base nas apresentações dos trabalhos dos alunos, as educadoras fizeram alguns comentários, valorizando a produção deles e refletindo sobre os aspectos mais significativos de cada fala. Exemplos: a E2 (turma 81) salientou: “como me vejo eu me expesso no mundo” e também que há “relações entre eles e a sociedade” e que “é sempre possível ser melhor e a escola pode contribuir”; e a E3 (turma 71), relatou que “[...] estudar é importante, desde agora [...] o nosso futuro depende de nossas atitudes [...] podemos ser o que quisermos.” Tais

afirmações estão em consonância com Freire (2002, p. 38): “Se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que mantém.” E educadora E2 ainda disse: “Nós podemos construir uma identidade coletiva, cuidem da identidade de vocês” – fazendo um alerta de que nos formamos na relação com os outros e com o mundo, o meio onde estamos inseridos. Nesse sentido, cabe novamente citar Freire (2007, p. 30): “O homem está no mundo e com o mundo. [...] Isto o torna capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros; de transcender. [...] Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.” Essa afirmação de Freire é fundamental no processo educativo, incluindo atualmente, a dimensão socioambiental da educação escolar.

Essa primeira atividade foi importante como introdução geral dos temas do projeto – **identidade e autoestima e dimensão ambiental da educação escolar** –, preparando os educandos para as etapas seguintes, em que as reflexões estariam num nível de complexidade maior a partir das inter-relações dos diversos aspectos da realidade socioambiental, na qual estão situados. Tanto é que já se percebe, nas expressões iniciais dos educandos, que há uma leitura de mundo e de si, que deve ser trabalhada na escola em perspectiva da construção de sujeitos cidadãos, protagonistas de sua própria história, comprometidos com a transformação necessária para um mundo mais humano e solidário socioambientalmente.

No final dessa primeira aula, com o objetivo de complementar a apresentação dos educandos, em torno de sua identidade e autoestima (perspectivas de vida), as educadoras trouxeram uma síntese sobre um conceito de identidade, a partir de suas referências – aspectos do sentido e significado de identidade que ainda não tinham aparecido no diálogo, a partir dos desenhos.

Identidade é um conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se pode diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados uns dos outros. Quer diante do conjunto da diversidade, quer ante seus semelhantes. Sua conceituação interessa a vários campos do conhecimento: história, sociologia, antropologia e tem, portanto, diversas definições conforme o foco que se limita. Podendo ainda haver uma identidade individual ou coletiva, falsa ou verdadeira, presumida ou ideal, perdida ou resgatada. (E2, turmas 81 e 82).

Identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se podem diferenciar pessoas, animais, plantas e objetos inanimados, uns dos outros, quer do conjunto de diversidades, quer ante seus semelhantes. Identidade ainda pode ser uma construção legal e, portanto, traduzida em sinais e documentos, que acompanham o indivíduo. (E3, turmas 71 e 74).

A ideia das educadoras, com essas sínteses, foi tentar instigar os educandos a relacionar o que eles haviam produzido com um conceito de identidade, inter-relacionando os desenhos com aspectos teóricos. No entanto, essas sínteses mostram conceitos prontos,

elaborados pelas educadoras, trazendo mais um papel diretivo-transmissor de conhecimentos de uma escola tradicional aos educandos, do que um processo dialógico. A E2, na turma 81, sintetiza isso afirmando: “Agora vocês ganharam um textinho, síntese do que significa identidade, prestem atenção eu vou ler, para a gente ver se isso que diz aqui nesse conceito se assemelha com aquilo que a gente colocou nos desenhos, ou se a gente deixou algumas questões de fora.” Além do mais, o próprio tempo das aulas se esgotou nessa apresentação dos conceitos de identidade no quadro – que os alunos copiaram –, sem condições a uma troca de ideias; esse momento poderia ser retomado para completar a reflexão sobre os conceitos focados.

Esse encaminhamento de trazer algo elaborado sobre o conceito de identidade aos alunos – que poderia ter sido construído com eles – não foi com a intenção das docentes suprimirem o diálogo em torno da questão debatida, dada a caminhada e convivência entre pesquisador e educadoras-pesquisadoras; o que se evidenciou, nesse momento, foram resquícios de práticas arraigadas na concepção “bancária” de Educação, denunciada por Freire (2003a, p. 58): “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” Mas, entende-se que essas mudanças são gradativas e dependem do amadurecimento reflexivo – a questão que se apresentou é própria de sujeitos em processo de **ser mais**, que precisam estar atentos para superar vieses pedagógicos, via formação permanente.

Verifica-se que a dificuldade enfrentada pelas educadoras em construir uma coerência entre o que pensam e o que fazem, é um processo que vai se fazendo e refazendo a cada aula. Segundo Freire (2005, p. 28, grifos do original), a práxis do educador “[...] deve ir transformando o *ao* em *com* [...]. E isso implica o respeito ao ‘saber da experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo”. Mas, sem cair na ingenuidade ou licenciosidade, ressalta-se que é preciso conciliar a autoridade dos educadores com a liberdade dos educandos, vivendo “[...] a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar *ao* educando e falar *com* ele.” (FREIRE, 1993b, p. 85, grifos do original); isso implica uma postura rigorosa do educador, em estabelecer os limites para a viabilidade dialógica produtiva da aula, tendo em vista a compreensão de mundo, para projetar as necessárias mudanças no mesmo, a partir de ações individuais e coletivas.

Portanto, compreender o ser humano com uma identidade pessoal-individual e, nessa conexão, um ser relacional-coletivo, foi o objetivo essencial desta primeira aula – um primeiro momento do projeto, instigando os educandos a se perceber no mundo com potencial de sujeitos.

2ª Aula: Identidade e Autoestima (continuação)

A segunda aula teve como objetivo o educando relacionar **identidade** e **autoestima**, em continuidade da primeira e aprofundamento do tema. A partir de Freire (2004a, p. 53), o planejamento desta aula orientou-se, como na anterior, no sentido de valorizar os saberes dos alunos como ponto de partida, entendendo que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Nesse rumo, é preciso “[...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]” para se estabelecer uma “[...] necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem [...]” (FREIRE, 2004a, p. 37-38). Para isso, foram pensadas atividades para que as turmas visualizassem a perspectiva não só individual, mas coletiva de identidade – o ser humano enquanto social, em relação com os outros, com o mundo; enfim, com a vida em sociedade e a sua história e, nesse contexto, com o meio ambiente.

Nesse momento do Círculo de Cultura, surgiu a ideia de iniciar a problematização da aula a partir do texto “Você é um número” de Clarice Lispector⁸⁰ que, segundo a E2, “[...] diz que nós somos mais que um número, somos seres humanos, que podemos pensar, trabalhar. Portanto, que bairro que queremos? Vamos tentar construir um bairro, uma escola melhor? E já vai amarrando para lá no final aquela questão do que quer mudar no bairro.” O texto permitiria uma discussão com o educandos sobre os aspectos formais da identidade, bem como quanto às relações sociais em que estão envolvidos.

⁸⁰ Clarice Lispector foi romancista, escritora, colunista, contista e cronista, nascida na Ucrânia em 1920. Por serem judeus, a família migrou da Europa para o Nordeste brasileiro – ela, com um ano e dois meses. Por isso, sempre considerou o Brasil a sua pátria e declarava-se pernambucana. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1977. Sua capacidade de escrever levou a estudiosos classificarem a literatura brasileira em A.C (Antes de Clarice) e D.C. (Depois de Clarice). Entre as suas principais obras estão: Laços de Família, A Hora da Estrela e A Paixão Segundo G.H.

QUADRO 3.5 – TEXTO “VOCÊ É UM NÚMERO” DE CLARICE LISPECTOR.

Se você não tomar cuidado vira um número até para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no com um número. Sua identidade no Félix Pacheco é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. Para ser motorista, tem carteira com número, e chapa de carro. No Imposto de Renda, o contribuinte é identificado com um número. Seu prédio, seu telefone, seu número de apartamento - tudo é número.

Se é dos que abrem crediário, para eles você também é um número. Se tem propriedades, também. Se é sócio de um clube tem um número. Se é imortal da Academia Brasileira de Letras tem número da cadeira.

É por isso que vou tomar aulas particulares de Matemática. Preciso saber das coisas. Ou aulas e Física. Não estou brincando: vou mesmo tomar aulas de Matemática, preciso saber alguma coisa sobre cálculo integral.

Se você é comerciante, seu alvará de localização o classifica também. Se é contribuinte de qualquer obra de beneficência também é solicitado por um número. Se faz viagem de passeio ou de turismo ou de negócio recebe um número. Para tomar um avião, dão-lhe um número. Se possui ações também recebe um, como acionista de uma companhia. É claro que você é um número no recenseamento. Se é católico recebe um número de batismo. No Registro civil ou religioso você é numerado. Se possui personalidade jurídica tem. E quando a gente morre, no jazigo, tem um número. E a certidão de óbito também.

Nós não somos ninguém? Protesto. Aliás, é inútil o protesto. E vai ver meu protesto também é número.

A minha amiga contou que no Alto do Sertão de Pernambuco uma mulher estava com o filho doente, desidratado, foi ao Posto de Saúde. E recebeu a ficha com o número 10. Mas dentro do horário previsto pelo médico a criança não pode ser atendida porque só atenderam até o número 9. A criança morreu por causa de um número. Nós somos culpados.

Se há uma guerra, você é classificado por um número. Numa pulseira com placa metálica, se não me engano. Ou numa corrente de pescoço, metálica. E Deus não é número. [...]

Fonte: <http://claricelispector.blogspot.com.br/2008/06/voc-um-nmero.html>

Além do texto, outras duas estratégias foram planejadas para essa aula, por sugestão do pesquisador: o documento de identidade, para resgatar as origens familiares e relações sociais, com base nos dados nele contidos; e a dinâmica da história de vida, tendo em vista levantar momentos marcantes da trajetória dos educandos, pela escrita e conversa – como ponto de partida desta dinâmica de trabalho, tendo como objetivo o resgate dos laços familiares, foi elaborada uma ficha para alunos preencherem (Quadro 3.6). Ambas as atividades deveriam ser trabalhadas em inter-relação com o texto “Você é um número”, para favorecer a auto-compreensão dos alunos, enquanto sujeitos históricos.

QUADRO 3.6 – FICHA UTILIZADA NA DINÂMICA DA HISTÓRIA DE VIDA

Preencha com seus dados pessoais:

Meu nome é _____

Nasci no dia _____, em _____

Meus pais se chamam _____

Meus avós paternos se chamam _____

Meus avós maternos se chamam _____

Fonte: Elaboração das educadoras-pesquisadoras (2014).

Com base nesse planejamento, os trabalhos dessa segunda aula iniciaram-se com o diálogo sobre o texto de Clarice Lispector, focando aspectos da vida cotidiana dos educandos

sobre a questão do número, para perceberem a diversidade de situações em que uma pessoa vive na sociedade hodierna. Ocorreram dinâmicas de encaminhamento diferenciado, por parte de cada educadora. A E2 iniciou a aula nas duas oitavas séries (81 e 82) fazendo um resgate da aula anterior quanto ao conceito de identidade, conforme exemplo abaixo:

Pessoal, então, assim, na última aula a gente estava discutindo o conceito de identidade. Ou seja, cada um tem um jeito de ser. Esse jeito de ser a gente constrói fruto do quê? Das relações que a gente estabelece com o meio. [...] Se não tem identidade não é ninguém. Cada um vai me manipular do jeito que quiser. Quem tem identidade tem opinião própria, sabe se defender, defende sua posição. Então, se é importante ter identidade, como vocês disseram, vamos ver o que diz esse texto que eu trouxe e vamos ver que relação que ele tem com o conceito de identidade. Podem colar no caderno. O título do texto é “Você é um número” de Clarice Lispector. Quem que quer ler? (E2, turma 81)

Essa relação com a aula anterior foi importante por contextualizar a sequência do trabalho, situando os educandos na aula presente. Após essa introdução, solicitou aos alunos uma leitura coletiva do texto, isto é, cada um lendo uma parte para, depois, começarem a dialogar.

Nas duas turmas, 81 e 82, após a leitura do texto ocorreu uma reflexão entre educadora e educandos, com a finalidade de buscar as conexões do texto e a questão da **identidade e autoestima**. Houve, como na aula anterior, pouca participação ativa dos educandos – ficaram mais ouvindo os comentários das educadoras. A E2 na turma 81 começou o diálogo a partir da intervenção do aluno L.S.D., logo após a leitura do texto: “Nós somos mesmo um número, somos um aluno aqui da escola”; em sequência, a educadora questionou:

Será que é só isso, será que o L.S.D. é só um número? O L.S.D. faz diferença ou não faz diferença nessa sala? Faz! O L.S.D. tem toda uma participação diferente nessa sala, que é diferente do aluno da outra sala. O L.S.D. participa, o L.S.D. questiona, o L.S.D. pergunta, será que ele é só o número cinco ou seis da chamada? Não, o L.S.D. tem uma identidade. E a identidade é mais que um número, a identidade possibilita que a gente aja sobre esse mundo. Que a gente possa mexer nesse mundo, que a gente possa intervir nesse mundo.

Tal reflexão questionadora da docente, sobre o educando que se manifestara, permitiu que ela explicitasse o sentido da presença identitária de cada um no mundo, na perspectiva de tornar essa presença ativa e propositiva pela intervenção, tomando como exemplo a própria participação deles, alunos, na escola – incitando-os a ser sujeitos da própria história. Esse encaminhamento pedagógico-didático da E2 convergiu com a reflexão nos Círculos de Cultura anteriores, com base em Freire (2004a, p. 62), para quem o ser humano estar “[...] no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar [...], sem cuidar da terra, das águas [...], sem pontos de vista

sobre o mundo [...], sem politizar, não é possível.” Essa reflexão da E2 também aconteceu na turma 82, ao falar durante a aula: “Nós podemos construir uma identidade coletiva, a gente é mais que um número, temos sentimentos e sonhos.” E continuou afirmando:

O que a gente quer que vocês percebam que vocês podem agir sobre a vida de vocês, quer ser positivo ou negativo e que a minha identidade aqui nesse bairro pode fazer diferença. Eu posso ser uma pessoa entre os meus colegas, entre a minha comunidade que pode ajudar as pessoas a refletir o que precisa melhorar no bairro, o que precisa melhorar na sala de aula. Se eu tiver consciência que eu tenho uma identidade. Agora, se eu não tiver consciência, eu sou só mais um aluno que ocupa essa cadeira e vai embora. (E2, turma 82).

A educadora instiga os educandos a tomar consciência da sua presença identitária na comunidade, no bairro em que vivem, bem como na escola, no sentido de fazer diferença, isto é, de atuarem nesses espaços para a transformação acontecer. Nesse momento, segundo registros de observação de aula, uma educanda da turma 82 afirmou: “Se pensarmos e agirmos diferentes podemos mudar o mundo.” Tais colocações, tanto da E2 quanto da educanda, implicam relação com uma Educação Ambiental vinculada a valores e atitudes para ações transformadoras dos sujeitos no lugar em que vivem.

Já a E3 inicia as aulas nas sétimas séries, chamando a atenção dos educandos para o foco do texto a ser trabalhado, ou seja, que a leitura vai conduzi-los a uma reflexão sobre a presença dos números no cotidiano de suas vidas, como exemplo a seguir:

Esse texto vai mostrar para nós que tudo o que a gente faz [...] no nosso dia-a-dia, encontramos os números. Pode parecer meio estranho, mas vocês vão perceber com essa leitura que a gente vai fazer, que tudo o que a gente faz tem um número. Qual é essa significância [...], a importância dos números na nossa vida. [...] Então, aqui fala no início se nós não tomarmos cuidado, nós viramos um número. (E3, turma 74).

Na sequência, a E3 solicitou que cada aluno lesse um parágrafo e, após cada parágrafo, a docente fazia comentários explicativos, no sentido de relacionar os números com a vida de cada pessoa – desde o nascimento até a morte –, como aparece na sua fala:

A primeira coisa então quando a pessoa nasce, qual é o primeiro documento: a certidão de nascimento. [...] quando a gente nasce, as enfermeiras já colocam uma pulseirinha no nosso braço. Nessa pulseirinha tem o nosso nome e mais um número, que é a nossa primeira identificação [...] o registro civil é um número [...]. Tem o número da identidade, tem a data de nascimento, tem o dia que foi feito a carteira, então, esse é um documento de identidade. Depois o CPF. [...] Carteira de Trabalho, tem mais um número. [...] tem a carteirinha de estudante, mais um número. Se faz cursinho, mais um número. [...] No crachá da empresa além de ter o nome, tem a foto e ainda assim a maioria das empresas cria um código funcional, que é o número do funcionário. [...] O título de eleitor, que também vai ter mais um número. Depois vai fazer a Carteira de Motorista, mais um número. [...] se eu quiser me tornar uma

comerciante, eu vou abrir um mercado ou uma loja, tem que ter o alvará. [...] Na certidão de óbito [...] A hora que morreu, o dia que morreu [...]. (E3, turma 74).

A docente conseguiu envolver os educandos especialmente da turma 74, inclusive, motivando colocações dos alunos no decorrer da sua fala, conforme diálogo a seguir entre educador e educandos:

- Então, o que mais? Ações também, se eu tiver ações em uma companhia, numa empresa, lá eu vou ter uma porcentagem. Digamos que eu tenha 50% das ações do Banco do Brasil, então, 50% já é mais um número, e se eu for ver esse 50%... (E3, turma 74).

- 50% das ações do Banco do Brasil, mas daí estava noutro lugar, nem estava mais trabalhando nessa escola. (Educando, turma 74).

- Professora, antes de eu morrer eu vou gastar tudo o meu dinheiro. Não vou deixar um real para ninguém. (Educando, turma 74).

Observa-se que os diálogos, ao mesmo tempo em que instigaram os alunos a pensarem sobre a temática trabalhada, revelaram como os educandos visualizavam seu lugar de vida e a falta de uma atitude solidária com os demais; no caso dos exemplos acima, quando a educadora relacionou o número com ações de banco – colocando-se como proprietária dessas ações – houve uma reação imediata dos alunos, de que se isso fosse verdade ela deixaria de ser professora, estando em outro lugar, além de aparecer uma atitude individualista ao não querer deixar seu dinheiro a ninguém, depois de sua morte. Isso evidenciou a imagem negativa que os educandos têm de seu bairro e a falta de visão cooperativa na relação família-sociedade, confirmando o que se constatou desde o início da pesquisa.

Nesse sentido, os alunos fizeram outros comentários e questionamentos sobre a situação que vivem, nas famílias e ou vizinhança, como exemplificado:

- Oh, professora, os presidiários também têm um número. (Educandos, turma 74).

- Profe, porque os presos tem um número? (Educandos, turma 74).

- É o número de identificação deles. [...] Ao invés de falar o nome da pessoa eles falam pelo número. (E3, turma 74).

Segundo relato das educadoras-pesquisadoras e do que ouvi na sala dos professores, muitos desses educandos têm essa vivência de familiares presos, devido o envolvimento com atos de violência e tráfico de drogas.

Na turma 71, apesar da mesma estratégia de trabalho, a turma estava mais desatenta, com conversas paralelas, como se pode perceber nas intervenções, a partir da leitura do texto. Com base nos registros de observação da aula, aconteceram por parte dos educandos

comentários curtos em tom de brincadeira, retratando o cotidiano deles, tais como: “Sabia professora que dá para comprar carteira de motorista?”, ou ainda, nas conversas entre eles e em voz alta: “Teu pai tem carteira de veado (*gay*).” Tais falas têm sentido diagnóstico de vivências dos educandos em seu cotidiano – sobre o que ouvem ou veem outros ao seu redor falando ou fazendo –, mas a educadora não conseguiu aproveitar o momento para refletir sobre valores e condutas, tais como: a responsabilidade relacionada a consequências de uma pessoa mal habilitada na condução de um automóvel; a honestidade contraposta a corromper-se obtendo carteira de motorista de forma ilegal; e o preconceito em relação aos homossexuais e o desrespeito à opção sexual – todas essas, questões possíveis para um diálogo de esclarecimento de situações da vida real dos alunos. Tal atitude da educadora mostra a dificuldade em desenvolver uma relação dialógica problematizadora da situação de vida dos educandos, via o diálogo libertador, numa “[...] devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao [educando] daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (FREIRE, 2003a, p. 84).

Essa dinâmica dialogal em aula evidenciou a potencialidade do método do diálogo na emergência da realidade dos educandos, no trabalho com o conteúdo previsto. O método do diálogo, ou pedagogia da pergunta, possibilita uma prática escolar contextualizada, auxiliando os educandos a pensarem sua realidade e ações na mesma. Em outras palavras, tal método permite um diálogo crítico sobre a realidade, acontecendo, segundo Freire (2007, p. 48), pela “[...] indivisibilidade da reflexão e da ação, da práxis humana.”

As educadoras finalizaram esse momento da aula com o texto, realizando uma síntese com encaminhamentos diferenciados. A E2, nas duas turmas (81 e 82), inter-relacionou o conceito de identidade com o texto, motivando os educandos a refletir que a identidade da pessoa na sociedade, no mundo é mais que um número na perspectiva de se fazerem sujeitos transformadores, conforme o exemplo abaixo:

E a identidade é mais que um número, a identidade possibilita que a gente aja sobre esse mundo. Que a gente possa mexer nesse mundo, que a gente possa intervir nesse mundo. O número intervém? Não, o número está lá estático, num registro. Nós não, somos de carne e osso. Nós podemos falar, nós podemos reivindicar, [...] nós podemos ser milhões. Então, a gente é muito mais que um número. (E2, turma 81).

O discurso da E2 lembra o que Freire (1980a, p. 83) afirmou sobre o direito a uma vida digna e a realização da “[...] vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens.” O foco está na ação de se construir o ser mais como viabilidade ontológica de todos, já que há a possibilidade da sua negação, via

opressão. Isto nos remete a uma conexão entre a vida dos educandos e o currículo escolar, numa relação dialético-emancipatória, como sustentam Saul e Silva (2009, p. 225): “Trabalhar com a racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo.”

A E3 finaliza o trabalho com o texto “Você é um número”, retomando, na turma 71, aspectos do mesmo, sem uma interação dialogal com os alunos, no sentido de trazerem suas sínteses – além de estarem poucos alunos na sala, foi difícil a interação, como já focado acima. Já com a turma 74, a E2 finaliza a atividade com o texto, afirmando: “São muitos os números, mas cada um tem a sua identidade [...]” e perguntando qual era, a partir do texto, a opinião deles quanto a **ser ou não** apenas um número na sociedade, conforme exemplo:

- [...] vocês perceberam a quantidade de números que tem na nossa vida. E se a gente parasse para pensar e tentasse somar qual a quantidade de números que a gente tem. Tentar somar esses números, a gente não ia conseguir. Porque é endereço que tem número, nossos documentos todos tem número, tudo tem número. [...] Então, assim, para vocês perceber a importância do número na nossa vida, [...]. Eu faço uma pergunta para vocês: nós somos um número ou não? (E3, turma 74).

- Eu não, sou uma pessoa de carne e osso. [...] Não somos, não. [...] Nós somos a Geração Z. (Educandos, turma 74).

E ainda a E3 afirmou no final dessa atividade com as turmas: “Mas, prestem atenção. Cada um tem a sua identidade, ninguém é igual a ninguém.” (turma 74); “São muitos os números, mas cada um tem a sua identidade.” (turma 71). A educadora com isso chamou a atenção dos educandos no sentido de se perceberem como sujeitos, a partir da valorização da sua identidade e autoestima – foco do projeto de Educação Ambiental desta pesquisa-ação.

A reflexão sobre o texto, nas turmas, atingiu o objetivo das aulas na medida em que os educandos começaram a relacionar identidade com autoestima; assim, ao se perceberem como “pessoa de carne e osso”, ao negarem que são apenas um número e se identificarem com a Geração Z (de última geração), eles passaram a verbalizar e, com isso, iniciaram uma tomada de consciência de estar no mundo, como sujeitos. O estar no mundo é uma condição natural do ser humano; porém, não significa que toda presença é crítica, é preciso transitar da imersão ingênua para uma presença ativa e consciente do papel na sociedade, percebendo-se como sujeito participante e transformador, compreendendo que não basta saber da nossa presença no mundo, mas é preciso mobilizar-se em vista da sua transformação. Nesse sentido, Freire (2007, p. 16), ao discutir o estar no mundo dos seres humanos, afirmou:

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de

intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Na continuidade do trabalho dessa segunda aula, realizou-se a dinâmica da história de vida com os educandos. Esta atividade aconteceu apenas nas turmas 81 e 82, pois, a reflexão do texto sobre “Você é um número” envolveu toda aula nas turmas 71 e 74. O intuito quanto à história de vida foi possibilitar aos alunos olharem para a sua história, ainda que de forma simples e rápida, para perceber que desde o começo de suas vidas estão em relação com os outros, com o mundo e que essa realidade influencia sua identidade. Assim, foi-lhes solicitado escrever sobre um fato marcante na sua trajetória de vida, no final da ficha (Quadro 3.6 focado anteriormente) – colada no caderno dos educandos. A E2 ressaltou nas duas turmas (81 e 82) a importância de saber mais sobre eles, a partir da história de vida, para conhecê-los e compreendê-los melhor e, com isso, facilitando a comunicação e a convivência entre eles na sala de aula e na escola, conforme sua fala:

[...] a história de vida de cada um diz muito de cada um. Eu consigo compreender melhor vocês, às vezes, quando eu converso com a mãe quando vem buscar o boletim, quando eu converso com o pai quando vocês dão problema, aí eu consigo perceber quem é o aluno aquele que eu tenho na sala de aula. Eu consigo entender algumas atitudes, eu consigo ser mais resiliente para poder compreender melhor vocês, para poder me aproximar cada vez melhor de vocês, por isso, a história de vida diz muito de quem a gente é e ajuda para nós professores também a dialogar melhor com vocês. (E2, turma 81).

Após os educandos terem terminado de escrever o fato marcante de sua história, a E2 pede que seja feita a socialização dos depoimentos; como na primeira aula, muitos não quiseram ler e a educadora o fez por eles. Nesse diálogo, percebeu-se nas duas turmas, 81 e 82, destaque à família quanto aos aspectos de adoção, passeio, nascimento de irmão, acidente e falecimento – e não a questões ambientais, como se esperava. Seguem os exemplos:

- O fato que mais marcou em minha vida foi o dia em que eu estava na casa-lar e chegou um casal para adotar uma criança e daí me adotaram e assim eu tive uma vida normal. (M.R.S., turma 81).
- O fato que mais marcou a minha vida foi quando fui passear na pescaria e pescar peixe, nós [minha família] comemos ele e eu fiquei muito feliz. (A.C.S., turma 81).
- A coisa que mais marcou a minha vida foi quando meu irmão nasceu. (D.R.S., turma 82).
- Um fato que marcou minha vida foi quando meu pai sofreu um acidente. (N.O.R.B., turma 82).
- Posso dizer que o dia que marcou a minha vida foi quando minha mãe engravidou do meu irmão que até então eu era sozinha. Depois de treze anos pude sentir o que é amor de irmão. (P.G., turma 82).
- Uma coisa que marcou muito minha vida foi quando minha avó morreu (M.S., turma 82). - Fiquei muito feliz quando soube que minha irmã ficou grávida. (S.S., turma 82).

Outras escritas dos educandos da turma 82, se referiram ao dia que ganharam animais de estimação, quando sofreram algum acidente na infância, fatos ligados à sexualidade e a problemas de enchente, perdendo a moradia: “[O que] marcou a minha vida quando eu ganhei outro cachorro fiquei muito feliz, agora eu tenho dois lindos cachorros.” (S.S.); “[...] o dia em que destronei meu braço” (V.M.); “[...] brincando ou andando de bicicleta [...] apertei o freio do pneu da frente e cai um tombo feio” (R.K.K.); “O que mais marcou minha vida foi quando eu perdi minha virgindade” (L.H.F.); “[com a enchente] a minha casa ficou destruída, daí alguém escreveu para a prefeitura e ganhamos a casa que estava na praça” – a Casa do Papai Noel (D.F.F.).

Esses aspectos representados pelos educandos demonstraram a diversidade e dureza de vida nas experiências vivenciadas, que precisam ser tomadas como referência nas atividades sócio-político-pedagógicas da escola, com destaque à dimensão ambiental da educação escolar. Para Freire (2004a, p. 68), esses aspectos são questões sociais, culturais, ambientais e econômicas que os educadores devem considerar no processo educativo – conhecimento das condições dos “[...] alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo [...]”.

Para encerrar a aula, a E2 iniciou a atividade com a carteira de identidade, objetivando a resgatar as origens e trajetória de vida dos educandos, bem como as relações de cada um na sociedade, a partir da análise dos dados contidos no documento, em ligação com o texto “Você é um número” e a atividade da história de vida: “Bom gente, cada um tem uma história de vida, certo. O lugar onde nasceu, um pai, uma mãe, [...] tem o dia em que nasceu, tem o fato que marcou sua vida. Alguns desses dados a gente registra e sabem como a gente registra esses dados?” Apesar dos educandos da turma 81 terem prestado atenção à fala da educadora, simplesmente não responderam; então, a E2 complementa: “A gente registra num documento chamado de Carteira de Identidade.” Na turma 82 essa atividade com a carteira de identidade só aconteceu na terceira aula, mas foi uma atividade rápida para os educandos conhecer o documento, os dados contidos nele e uma breve reflexão sobre a identidade, tema central do projeto.

A docente, a partir desse momento, usa um documento de identidade para mostrar os dados nele contidos; porém, não foi possível terminar o trabalho pela restrição do tempo-aula, como vemos a seguir:

O que vai na identidade? Vai o polegar de vocês, vai a nossa digital, se tem uma coisa que nos diferencia de todos é a nossa digital. Nem os gêmeos univitelinos –

que são gêmeos idênticos – tem a mesma digital. [...] E do ladinho a gente tem a foto e a digital. Aqui em cima vai o número, o que é o número? É o registro. [...] a data que expediu, em baixo vai o meu nome, o nome do pai e da mãe, a naturalidade se for de Chapecó ou se for de outro lugar, a data de nascimento, inclusive a certidão de nascimento. [A aula termina com o sinal da escola]. (E2, turma 81).

A E2 retomou essa questão no início da terceira aula, mas com poucas complementações, em vista da continuidade do conteúdo previsto, retomando os dados que compõe a carteira de identidade e explicando que, a cada dez anos, é necessário atualizá-la. Durante a fala, refere-se à marca da digital no documento como única em cada ser humano, salientando: “A nossa digital é a marca de Deus em nós.” Como em relação à primeira aula, esse momento poderia ser retomado com mais tempo para completar a reflexão sobre o documento de identidade. Esse limite do tempo curricular no desenvolvimento das aulas tem a ver também com a rigidez programática da escola tradicional; isso gera um ambiente de trabalho escolar que impede uma maior qualidade do processo educacional. Para Saul e Silva (2009, p. 225): “Esse caráter prescritivo do currículo acaba se distanciando, e muito, daquilo que acontece, de fato, na sala de aula.”

A segunda aula, apesar dos problemas de tempo, possibilitou – por meio da reflexão via diferentes dinâmicas –, um envolvimento dos alunos em relação à primeira aula, na expressão de sua identidade e autoestima, na conexão com a comunidade, o bairro e a escola. Observa-se, no entanto, que esse envolvimento dos educandos deu-se predominantemente pela atenção em ouvir as docentes, pouco participando pela fala. Mas vale afirmar que houve um avanço no trabalho com os alunos, no sentido de prestarem mais atenção – pela escuta – ao que a educadora falava, em comparação com a situação no início da Pesquisa-ação. Apesar das mudanças atitudinais gradativas dos educandos, continua presente a concepção de escola tradicional, em que o professor expõe e o aluno escuta, sem praticamente acontecer uma relação dialógica em sala de aula, impedindo o processo de construção cognitiva. No entanto, o PPP da escola enfoca uma perspectiva dialógica da ação educativa: “O educador, por sua vez, através do processo de mediação que privilegia o diálogo, as interações e as trocas de experiências, vai construindo e reconstruindo o conhecimento com a participação dos educandos.” (CHAPECÓ, 2014, p. 23). Nesse sentido, Freire (2004a, p. 53) destaca: “É preciso insistir [...] ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser [...] testemunhado, vivido.”

Após esta aula, foi feita uma avaliação das duas primeiras aulas, com as seguintes considerações sobre o que foi planejado e executado:

- O tema foi bem aceito pelos educandos e que, aos poucos, foram aprendendo o que significa ter identidade e sua importância para valorizar a presença de cada um no lugar onde mora, aumentando assim a autoestima;
- As dinâmicas utilizadas foram importantes para chegar aos resultados, conseguindo paulatinamente envolver os educandos, pela atenção em ouvir e pela participação através dos desenhos, escritas e algumas falas; quanto à ficha da História de Vida, poderia ter mais campos para preencher, tendo-se em vista conhecer melhor os educandos;
- Essas primeiras aulas, relacionadas ao trabalho com a identidade e autoestima, deram base para a terceira e quarta aulas, ou seja, dar foco ao tema meio ambiente e, portanto, à Educação Ambiental, via os desenhos ligados à realidade do bairro e projeções de futuro, bem como possíveis ações que os educandos podem realizar de imediato, para melhorar seu lugar de vida.

A partir destes aspectos avaliativos, foi dada sequência a terceira e quarta aulas, com a finalidade de relacionar, mais uma vez, a vida da escola e de seus alunos com a vida comunitária, especialmente quanto às questões socioambientais, na busca de um lugar sustentável, com qualidade de vida.

3ª Aula: Realidade socioambiental do bairro.

Com base no trabalho das aulas anteriores, com o propósito de tomada de consciência da **identidade e autoestima**, pelos educandos, para essa terceira aula planejou-se avançar a temática focada em conexão direta com o bairro do entorno da escola. Assim, a aula teve como objetivo principal levantar, com os alunos, como se caracteriza atualmente o bairro e o que nele poderia ser melhorado, especialmente sob o foco da realidade socioambiental. O que se buscou com esse objetivo foi que os alunos se identificassem com seu lugar de vivência e vendo-se como sujeitos capazes de realizar mudanças nessa realidade – pensando ações estratégicas para transformá-la, a partir da visualização de como gostariam que o bairro fosse. Essa intenção do pesquisador e das educadoras-pesquisadoras vem ao encontro do que Freire (2004a, p. 59) enfoca, quando se refere à presença do ser humano no mundo, na relação com o compromisso de mudança: “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros

me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. [...] É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.” E, nessa relação, enfoca-se a Educação Ambiental crítica, enquanto uma dimensão escolar importante no processo de conscientização socioambiental cidadã dos educandos em relação a sua comunidade e mundo. A emergência da dimensão ambiental da Educação como fator político-pedagógico e crítico, em vista da transformação necessária do tecido social e como dinâmica efetivadora da nova aliança entre sociedade e natureza, vem sendo uma marca da práxis renovadora da educação escolar, como afirma Carvalho (2000, p. 58):

Aqui se evidencia o papel da ação educativa orientada para o ambiental. É neste ponto dilemático que se inscreve o espaço privilegiado de uma educação ambiental cidadã, entendida como intervenção político-pedagógica que tem como ideário a afirmação de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa.

Ao planejar a aula nessa perspectiva, optou-se novamente pela dinâmica do desenho para captar a percepção atual dos educandos sobre o bairro e solicitar suas representações de como gostariam que fosse, para nele melhor viver. Como vemos na sugestão da E2: “E aqui nós podíamos abrir para eles representarem [o bairro] através de desenho [...]. Já que o desenho é o forte deles. Desenhe como você gostaria que o bairro fosse.” A suposição era que eles já estavam familiarizados com o exercício do desenho e, por isso, foi planejado solicitar desenhos livres, buscando motivá-los a uma expressão independente, diferente da dinâmica da primeira aula, baseada em caricaturas de referência para expressar identidades.

A partir desse planejamento, as educadoras iniciaram os trabalhos com as turmas, recordando com os alunos o processo até então desenvolvido quanto às duas primeiras aulas. Explicaram que agora passariam das questões da identidade de cada um e em relação à sociedade, para refletirem sobre a realidade socioambiental do bairro onde vivem e que, mais uma vez, seriam protagonistas do trabalho escolar. Assim, foram solicitados a desenhar livremente sua visão atual do bairro e uma projeção de como gostariam que ele fosse, para ser um bom lugar de se viver. Com este procedimento, os pesquisadores buscaram saber qual era a leitura de mundo-hoje dos educandos e qual sua visão de mundo no futuro. Essa orientação está embasada na afirmação de Freire (2004a, p. 79, grifos do original): “O mundo não é. O mundo está sendo. [...] No mundo da História, da cultura, da política, *constato*, não para me *adaptar*, mas para *mudar*.” Ou seja, quando começamos a conhecer o mundo, começamos também a nos envolver na sua transformação; por isso, a importância dessa dinâmica no processo de conscientização dos alunos quanto ao seu ambiente de vida.

Os desenhos a seguir – uma amostragem de 13% (8 de 60 desenhos) – escolhidos pelo pesquisador e pelas educadoras-pesquisadoras, representam a síntese do que foi produzido pelos educandos nessa dinâmica, permitindo refletir com eles sobre sua visão de mundo e projeções para o lugar onde vivem.



DESENHO 7: Desenho do educando V.M.R., turma 71.
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

O educando V.R.M. representou o bairro de hoje, desenhando um menino com *skate*, cigarro na mão e roupas de marca, mostrando que para ter o *skate* e essas roupas é necessário muito dinheiro, denotando a situação dos adolescentes ligados ao tráfico de drogas. A projeção do futuro é ver o bairro com espaço de lazer – um campo para jogar futebol –, do qual o bairro não dispõe.



DESENHO 8: Desenho da educanda K.S., turma 71.
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

A educanda K.S representou o bairro cheio de lixo, tanto nas ruas quanto no riacho que o corta, trazendo uma imagem poluída, sem saneamento do lugar e a morte dos peixes. A

projeção para o futuro é um bairro limpo, bonito e organizado, com ruas asfaltadas e sinalização, facilitando o trânsito, casas e escola com ambiente agradável (flores) e boas condições de habitabilidade para as famílias e acolhimento aos alunos.



DESENHO 9: Desenho do educando E.A.R., da turma 74.
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

O desenho do educando E.A.R. representa os problemas de conduta negativa dos moradores do bairro, com corte de árvore, queima de lixo e casa despejando seu esgoto, poluindo a água e prejudicando os peixes. A projeção de como gostaria de ver o bairro no futuro: ter coleta seletiva do lixo, ruas asfaltadas, rede de esgoto, parque arborizado e lago limpo com peixes – expressão de um lugar de vida sustentável –, trazendo uma visão de meio ambiente, que concilia cidade com a natureza não-degradada.



DESENHO 10: Desenho da educanda F.C.M.B, turma 74.
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

A educanda F.C.M.B. faz um desenho de conjunto da sua visão atual do bairro e de como gostaria que ele fosse. Para ela, hoje, o bairro apresenta um ambiente poluído de lixo, com cachorros circulando, jovens que vendem drogas nas ruas, a morte de um deles; e outro, armado e sendo preso pela polícia, via helicóptero, na repressão do crime (este recurso é novo na cidade e, por isso, a representação do mesmo, sobrevoando o bairro). Como projeção para o futuro, ela deseja um espaço de lazer, de esportes, expressos pelo campo de futebol e parque com arborização, além de ruas asfaltadas.



DESENHO 11: Desenho da educanda E.C.S., turma 81
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

A educanda E.C.S. desenhou a realidade atual do bairro retratando a poluição do riacho, bem como a aglomeração das casas, sem arborização. Deseja um bairro futuro limpo e bonito, com verde, flor, moradia adequada com calçada até a porta e riacho sem poluição.



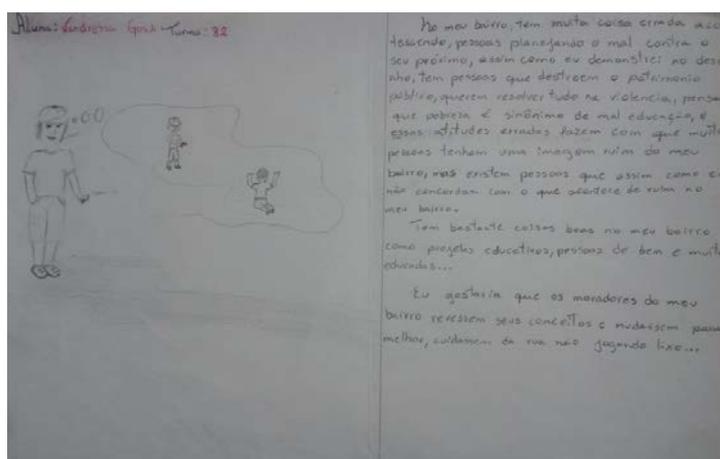
DESENHO 12: Desenho da educanda B.R.F., turma 81
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

O desenho da educanda B.R.F. representa o bairro com casas uma ao lado da outra, com pouco espaço entre as mesmas, sem verde. Na projeção do bairro futuro, deseja espaço para lazer e diversão, uma pracinha com brinquedos e bancos para sentar, assim como loja de roupas – já que essas se encontram mais no centro da cidade.



DESENHO 13: Desenho do educando D.F.F., turma 82
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

Para D.F.F. o bairro-hoje é representado por “adolescentes no mundo das drogas” e tendo “pensamentos ruins”; seu desejo para o futuro é ver os “alunos estudando com a cabeça em pensamentos bons”. Traz visão positiva da escola no bairro, valorizando a instituição de ensino como espaço do desenvolvimento de valores – ou seja, os alunos ao estudarem na escola, voltam-se a pensamentos saudáveis.



DESENHO 14: Desenho da educanda V.G., turma 82.
Fonte: Dinâmica sobre a realidade do bairro (terceira aula)

A educanda V.G. mostra no desenho um bairro problemático, com coisas erradas e maldades; nesse sentido expressa um adolescente fumando droga e o efeito da mesma, assim

como ato de violência – um jovem assaltando ou executando outro com arma; diferente dos outros alunos, ela escreve sobre essa violência contra o próximo e o patrimônio público e enfoca que a violência não é intrínseca a um ambiente pobre: “[...] pensam que pobreza é sinônimo de mal educação [...]”, dando uma imagem negativa ao bairro. A aluna não desenhou como gostaria que fosse seu bairro no futuro, mas escreveu destacando as coisas boas que existem lá e o desejo de mudanças de mentalidade e atitudes dos moradores em relação ao cuidado do bairro: “Tem bastante coisas boas no meu bairro como projetos educativos, pessoas de bem e muito educadas... Eu gostaria que os moradores do meu bairro revissem seus conceitos e mudassem para melhor, cuidassem da rua não jogando lixo...”

Os desenhos selecionados, das quatro turmas, mostram os problemas socioambientais do bairro, principalmente em torno da droga, da violência contra às pessoas, com morte; contra o patrimônio público – por isso, a presença da polícia; ocorrência da poluição causada pelo lixo, nos ambientes do bairro e no riacho que nele passa. Essa marca do bairro foi ressaltada já na fase de diagnóstico da pesquisa-ação, evidenciando a veracidade dos desenhos dos alunos.

Esses problemas se refletem na projeção de mudanças desejadas pelos educandos, quanto ao bairro, isto é: lugar limpo e bonito, com flores, árvores, um riacho sem poluição e coleta seletiva; um local organizado, com ruas asfaltadas e sinalização, casas habitáveis, espaços de lazer, como campos de esportes e parques e, ainda, ver os jovens estudando, para se distanciar das drogas e mudanças de visões e atitudes dos moradores quanto ao cuidado com o bairro, sem lixo nem queimadas e a conservação do verde.

Os problemas e projeções focados pelos educandos em relação ao seu bairro mostram que conhecem o cotidiano, a ser trabalhado na escola sob o foco da Educação Ambiental crítica, em vista da transformação da realidade socioambiental. O educando E.A.R. da turma 74 e a educanda V.G. da turma 82, diferenciam-se dos outros, ao expressar atitudes e condutas dos moradores do bairro, que o tornam problemático – o corte de árvore, a queima do lixo, o esgoto da casa indo para água do riacho, a destruição do patrimônio público e a violência entre as pessoas; e a aluna V.G. ainda enfoca a necessidade de revisão das ideias de vida dos moradores para melhorar o bairro. Esses alunos apresentam uma elaboração maior de valores, no caminho da cidadania.

Portanto, essa amostra de desenhos revela a concretude de um bairro oprimido, social e ambientalmente, na cidade de Chapecó, que carece de atenção de políticas públicas municipais efetivas, como: segurança e combate ao crime e tráfico de drogas; saneamento básico; ruas cuidadas; áreas de lazer; espaços esportivos e culturais; educação de qualidade,

entre outros aspectos. Os problemas e expectativas, dos educandos, expressam temáticas fundamentais a serem focadas na Educação Ambiental, pela disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, na perspectiva cidadã, “[...] por meio da participação, do diálogo, do exercício da cidadania, da construção da democracia. Sem dúvida alguma, este é o desafio maior e a tarefa prioritária da educação [...]” (LAYRARGUES, 2000, p. 138).

Essa terceira aula se resumiu na elaboração dos desenhos pelos educandos que, com exceção da turma 71, terminaram a tarefa no início na quarta aula, ficando a parte de reflexão também para esta aula.

4ª Aula: Ações para melhorar o bairro.

O objetivo principal da aula foi projetar ações socioambientais de transformação do lugar de vivência dos educandos, a partir dos seus desenhos quanto ao bairro, da aula anterior. Nesse sentido, foi planejado para esta quarta aula um trabalho que motivasse os educandos a pronunciar seu mundo para transformá-lo – conforme Freire (2003a, p. 78):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Foi pensada uma atividade que possibilitasse aos educandos perceberem-se sujeitos sociais ativos, com voz na sociedade, protagonistas da transformação do seu lugar de vivência – como momento-síntese da consciência de identidade e autoestima, na dinâmica de desenvolvimento do projeto de Educação Ambiental na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. Foi então definido que cada aluno escreveria, endereçando-se à Prefeitura, reivindicações para o bairro ser um lugar bom onde viver, focando alternativas para promover a qualidade de vida da população. Por fim, ficou decidido que as expressões pessoais dos educandos seriam transformadas numa Carta de Reivindicações ao Poder Público. Essa perspectiva de trabalho-ação com os educandos contribui para a constituição da sua identidade de atores sociais, isto é, passando de agente passivo a agente protagonista: “Doravante, o indivíduo social é concebido como um ator dotado de uma subjetividade e não mais como um simples agente.” (CHARLOT, 2000, p. 39, grifos do original).

Para esta aula, também foi planejada uma intervenção dialogada do pesquisador com as turmas, no sentido de auxiliar na problematização dos desenhos em conexão às

reivindicações que os educandos escreveriam; além disso, ficou a cargo também do pesquisador realizar uma reflexão com os alunos a partir da música “É preciso saber viver” de Roberto Carlos – a ser executada pelo próprio pesquisador, acompanhando-se ao violão, com o objetivo de motivar o diálogo sobre questões relativas à vida, no contexto da realidade dos educandos.

Tais atividades possibilitariam aos educandos um exercício autoexpressivo de cidadania, na perspectiva de uma Educação Ambiental emancipatória, tematizando os problemas socioambientais vividos e percebidos na busca da transformação de seus ambientes de vida. O pressuposto referencial é que a Educação Ambiental crítica não parte de um discurso genérico nem da premissa de que todos são atingidos com a mesma intensidade pela degradação socioambiental, como se estivéssemos em condições objetivas iguais; pelo contrário, conforme Loureiro (2003a, p. 41):

Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea.

Assim, o processo da pesquisa-ação, na conexão com a Educação Ambiental crítica, buscou uma intrínseca ligação entre o contexto socioambiental do entorno da escola e alternativas sócio-pedagógicas viáveis para reflexão – por educandos, educadoras e pesquisador – em vista da superação de obstáculos no desenvolvimento de um lugar com qualidade de vida. Nesse rumo, a construção da consciência, pelos alunos, de que podem ser sujeitos de transformação do seu bairro, tornou-se a tarefa principal da pesquisa-ação em curso, enquanto práxis pedagógica crítica e libertadora, valorizando “[...] o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação, [que] é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora de esperança.” (FREIRE, 2000, p. 48).

Com exceção da turma 71, que já iniciou – esta quarta aula – escrevendo sobre as reivindicações de melhorias no bairro, nas outras turmas (74, 81 e 82), a aula começou com a solicitação, pelas educadoras, do término dos desenhos da aula anterior, para depois ter início a escrita sobre as melhorias para o bairro. A turma 74 não fez essa escrita, pois demorou muito para terminar o desenho, sendo possível apenas problematizar os desenhos com alunos.

Assim, nas turmas 71, 81 e 82, as educadoras deram uma folha a cada aluno, pedindo que, com base no desenho, indicassem algumas benfeitorias necessárias ao bairro, conforme exemplo da fala a seguir:

Hoje é nossa última aula sobre identidade e autoestima, [...] agora a profe vai entregar para vocês uma folhinha, nesta folha vocês vão escrever o que? Algumas melhorias para o bairro. [...] O que vocês gostariam que melhorasse no bairro, como se fosse mandar lá para a Prefeitura. O que vocês iriam pedir para o prefeito para mudar aqui no bairro? (E3, turma 71).

Como resultado da dinâmica, apresenta-se abaixo a escrita de alguns educandos, representando a síntese das principais reivindicações das três turmas:

QUADRO 3.7 – SÍNTESE DAS PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES PARA MELHORIA DO BAIRRO

Turma 71	Turma 81	Turma 82
<ul style="list-style-type: none"> - Eu gostaria que mudasse a nossa rua, a escola, o lugar onde vivemos que parassem de jogar lixo no meio do mato (F.C.F.); - [Na] escola terminar as obras que começaram, o asfalto nas ruas esburacadas, melhorar o saneamento básico (G.A.L.); - Asfalto, menos lixo nas ruas, mais trabalho, melhorias na escola, parques, campos de futebol (V.M.R.); - Asfalto nas ruas, trocar lâmpadas queimadas da escola, melhorar a merenda, mais frutas, proibir jogar lixo nas ruas (J.R.F.S.); - Melhorar os campos de futebol, asfaltar as ruas, fazer calçamentos, pintar as faixas de pedestre, terminar as construções atrasadas (M.A.N.); - Mais campos de futebol, menos poluição, menos drogas (G.B.V.); - Arrumar a escola, arrumar as estradas, mais campos de futebol (E.S.N.); - Tinta para pintar a escola, menos poluição, mais médicos, mais escolas, mais professores, mais posto de saúde (S.V.B.); - Que a polícia fizesse mais barreiras para que os ladrões não fossem buscar mais drogas nas outras cidades, que as pessoas sejam mais educadas com as outras, que não usem mais armas nas ruas para não dar briga (W.N.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer mais praças para a comunidade, mandar o pessoal que varre rua para limpar uma vez por semana, asfaltar as ruas, tubular o rio que corre no bairro, colocar mais flores, distribuir tinta para o bairro ficar mais colorido (F.F.); - Fazer mais praças, fazer mais asfalto, fazer mais bocas de lobo nas ruas (E.C.S.); - As ruas bem cuidadas com sinalização, menos lixo na rua e flores nas casas (A.C.S.); - Cuidar, zelar pelo que já temos e cobrar das autoridades uma atividade extraclasse como artesanato, música e dança (M.R.S.); - Questão da limpeza do bairro, acabar com a bandidagem (J.V.); - Dar uma recompensa para quem mais cuida do bairro, fazer um decreto que quem for pego, gravado ou filmado praticando uso de arma ou agressões físicas com a pena de cuidar do bairro, cortando grama e limpando os terrenos baldios (L.S.D.); - O nosso bairro poderia ser melhorado com educação, colocar mais escolas, mais parques como tem nos outros bairros para praticar esportes físicos (J.S.R.); - Investir na escola, fazer praças e parques, prender os traficantes e melhorar a limpeza (D.G.L.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais segurança, fazer asfalto nas ruas, arrumar o campinho de areia, fazer uma praça de lazer, melhorar as condições de transporte, melhorar a sinalização (D.R.S e N.O.R.B); - Reivindicar mais calçadas nas ruas, mais praças para lazer, asfaltar as ruas para ter acesso mais fácil, ter mais locais para praticar esporte (P.G); - Arrumar o campo de areia, que o bairro fique mais limpo, asfalto e lombadas, mais faixas de segurança, tirar a droga do bairro (J.V.O.A.); - Melhorar o parquinho, asfaltar as ruas, mais policiais nas ruas, cursos gratuitos para os menores, menos assassinatos e roubos, quadras de esporte (F.L.S. e M.S.S); - Tentar manter o bairro limpo, retirar a droga, oportunidades de trabalho, valorizando as oportunidades de estudo, mais áreas de lazer, academias ao ar livre, mais transporte escolar, mais asfalto (R.K.K e M.S.); - Asfaltar as ruas que ainda não foram asfaltadas, pois principalmente onde passa o ônibus tem muita poeira e quando chove faz muito barro (S.S e V.G.); - Menos violência, mais ecologia, plantar árvores, diminuir a quantidade de lixo, mais atividades de cultura e lazer, mais parques e bosques (G.P.).

Fonte: Organização do autor (2015).

Verifica-se que essas reivindicações postas pelos educandos estão em sintonia com os desenhos sobre como visualizavam o bairro hoje e como gostariam que fosse no futuro, ou seja, representam um conjunto de projeções a serem consideradas, especialmente pelo Poder Público, em vista de um lugar melhor para se viver, fazendo referências à necessidade de saneamento básico, áreas de lazer, ruas asfaltadas, arborização e segurança pública (violência e drogas). Os depoimentos, em forma de desenho e escrita, evidenciam que as atividades desenvolvidas junto aos alunos subsumem os pressupostos freireanos sobre o desvelamento da realidade de opressão e construção de alternativas de mudança:

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de

realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2001a, p. 35).

A qualidade das reivindicações apresentadas, pelos educandos, quanto à melhoria do bairro, demonstra o potencial que eles têm em ler e interpretar a realidade onde moram e de propor mudanças estruturalmente importantes. Na medida em que as educadoras valorizarem esse potencial de leitura de mundo, amplia-se a capacidade de desvelar e conhecer a própria realidade, fazendo dos educandos sujeitos da transformação que querem para o seu lugar de vivência.

Após as educadoras recolherem as redações reivindicatórias dos educandos, feitas de forma individual nas turmas 71 e 81 e em duplas na turma 82, foi realizada uma reflexão problematizadora com todas as turmas, sob a coordenação do pesquisador, envolvendo educandos e educadoras. Primeiramente foi feito um resgate das aulas anteriores, desde a questão da identidade individual e autoestima até o valor de sujeitos em comunidade e responsáveis pela transformação do mundo, começando pelo bairro ao identificar-se com ele e propondo alternativas viáveis de mudança para o mesmo. Neste sentido foram discutidos os pontos principais que apareceram nos desenhos e na lista de reivindicações, pelos educandos.

Na turma 71, o foco foi o lixo como uma das marcas do bairro, dada a concentração de material reciclado na frente das casas, que acaba se espalhando pelas ruas; foi discutida a origem do lixo e o seu destino final em termos de armazenamento no bairro, em relação aos catadores independentes e às cooperativas de reciclagem; já na turma 81, a ênfase dada na discussão foi a questão da importância dos processos de reciclagem e na turma 82 centrou-se na discussão dos problemas sociais do bairro (violência, drogas, falta de áreas de lazer e esporte). Segue exemplo do diálogo na turma 71:

Pesquisador: [...] Nós estávamos olhando o bairro, como a gente vê ele, vocês desenharam o bairro de hoje e vocês desenharam o bairro que vocês gostariam que fosse, lembra? E esse bairro de hoje e o bairro que vocês gostariam que fosse, eles são o mesmo?

Educandos: Não!

Pesquisador: E quais são as principais diferenças, o que vocês veem no bairro que vocês não gostam? Digam para mim.

Educandos: Lixo.

Distintamente das outras turmas, na turma 71 foi também destacado o que o bairro tinha de melhor e concluiu-se, em conjunto, que são: a escola, o posto de saúde e as pessoas que nele habitam. Isso permitiu reforçar a identidade dos sujeitos-alunos com o seu lugar de

vivência e o resgate de sua autoestima, trazendo uma imagem positiva dos moradores do bairro, conforme diálogo abaixo:

Pesquisador: Vocês sabem o que o bairro tem de melhor?

Educandos: As pessoas?

Pesquisador: As pessoas. E quem são as pessoas do bairro?

Educandos: Nós.

Pesquisador: Não tenham dúvidas que são vocês o que o bairro tem de melhor. E é com vocês que o bairro conta para ser cada vez melhor. Vocês têm que participar ativamente das atividades que têm aqui no bairro. Contribuir na escola, ajudar cada vez mais a família de vocês para ter uma família cada vez melhor. Então, o que nós temos de melhor aqui no bairro e isso apareceu em diversos desenhos de vocês: são vocês mesmos. São as pessoas, as famílias, tenho certeza que os pais de vocês saem cedinho, vão trabalhar e voltam à noite, são pessoas que trabalham diariamente, nas empresas, no comércio, trabalham nas famílias, nos outros bairros. Por quê? Porque nós somos filhos de trabalhadores e trabalhadoras e é isso que nós vamos ser no futuro; por isso, que nós temos que nos qualificar aqui na escola para que o futuro seja melhor.

Nas turmas 81 e 82, além da questão da reciclagem e problemas sociais, o diálogo abrangeu também reivindicações dos educandos em relação ao bairro, como garantir segurança pública e resolver a questão da violência e das drogas; e tratar dos espaços de lazer e de esporte – construção de novas praças e a reforma da existente, que está deteriorada; a turma 82 ainda focou a necessidade do asfalto nas ruas, concerto das calçadas e eliminação do lixo, além de cursos de qualificação profissional gratuitos, para os jovens.

Esse diálogo em sala redimensiona o bairro sob o aspecto qualitativo, superando o que afirmou um aluno da turma 82, no momento da reflexão: “Só discriminam o nosso bairro, dizem que aqui só tem ladrão.” Essa afirmação denuncia a ideologia fatalista de exclusão da população desse bairro, prejudicando a questão da identidade dos educandos com o seu lugar de vida. A propósito dessa questão, pode-se chamar Freire (2000, p. 47), ao focar as dificuldades que impedem a transformação da realidade desumanizadora, em suas diversas manifestações:

Seja este inimigo o fumo, o álcool, a cocaína, a maconha, o crack ou a exploração capitalista, de que a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal é um eficaz instrumento dominante. A ideologia que fala, em face das injustiças sociais, de que “a realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra que nada se pode fazer” solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga como as drogas, não importa qual delas, destruindo a resistência do viciado ou da viciada, os deixam prostrados e indefesos. [...] Como não se pode lutar, por falta de coragem, vontade, rebeldia, se não se tem amanhã, se não se tem esperança. Falta amanhã aos “esfarrapados do mundo” como falta amanhã aos subjugados pelas drogas. (Grifos do original).

Na turma 74, como já assinalado, o trabalho foi diferente das turmas anteriores, dando foco apenas ao desenho do bairro; acompanhei a atividade, conversando com os educandos, individualmente, sobre as razões daquelas representações quanto ao bairro. Na sequência, foram problematizados os aspectos que mais apareceram nos desenhos, entre eles, a segurança do bairro e a presença da polícia como órgão de prevenção e repressão à violência; os educandos reclamam da postura dos policiais em relação aos adolescentes, vítimas do tráfico de drogas, que são tratados como bandidos, inclusive, com episódios de agressão física por parte dos policiais, nas abordagens noturnas⁸¹; e ainda, com essas questões, ocorreu diálogo sobre as perspectivas de futuro – projetos de transformação pessoal e social – em vista da melhoria das suas condições de vida e participação ativa na comunidade, em prol da mesma, mudando a sua situação atual.

No contexto, pois, do Projeto da Pesquisa-ação, o trabalho de escrita, pelos educandos, quanto às necessidades de melhoria do bairro, resultou numa Carta de Reivindicações ao Poder Público. A escola, nesse ínterim, fez uma visita à Câmara de Vereadores do município de Chapecó, como uma atividade da disciplina Educação e Direitos Humanos, com as turmas do 9º ano; e as educadoras (E2 e E3) aproveitaram a oportunidade para enviar essa Carta ao Poder Legislativo. A síntese das demandas apresentadas no Quadro 3.7 foi organizada em sete solicitações e constituiu o documento (ANEXO 17), em seu original assinado pelos educandos:

1. Viabilizar mais áreas de lazer na comunidade;
2. Asfaltar as ruas;
3. Ornamentar e melhorar a limpeza do bairro;
4. Melhorar a segurança;
5. Investir em programas sociais, como artesanato, música, dança;
6. Melhorar a sinalização e identificação das ruas; e
7. Implantar cursos profissionalizantes.

Um dos vereadores, que acompanhou o grupo na visita à Câmara Municipal, sensibilizou-se com duas das demandas e encaminhou duas Indicações (ANEXO 18) ao Plenário, que foram pelo mesmo aprovadas:

Com fundamento no artigo 217, § 3º da Constituição Federal, o qual prevê que “o Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social” que seja viabilizado projeto e execução de uma praça da juventude, através de recursos do

⁸¹ Na semana em que estávamos na escola realizando o trabalho de campo, aconteceu que um dos alunos da turma 74 foi agredido durante a madrugada quando tentava fugir de uma abordagem policial, pois estava fazendo uma entrega de entorpecentes.

governo federal, estadual e municipal no Bairro São Pedro. Este é um pedido de lideranças comunitárias, professores e alunos da Escola Básica Victor Meirelles, e da comunidade em geral, pois o bairro São Pedro é carente de áreas de lazer e realização de práticas esportivas. (Indicação 625/2014 de 21/11/2014).

Que sejam instaladas placas de identificação em todas as ruas do Bairro São Pedro, pois as mesmas, ainda não foram contempladas de acordo com a Lei Ordinária nº 5510/2009, que normatiza a padronização das placas indicativas dos logradouros, da cidade de Chapecó. A medida se faz necessária, devido ao grande número de ruas que não possuem as placas indicativas com o nome, o que causa muitos transtornos aos moradores, como no recebimento de correspondências, dificultando o trabalho dos correios na entrega das cartas e das pessoas que circulam todos os dias naquele bairro. (Indicação 630/2014 de 24/11/2014).

A primeira indicação trata de uma das reivindicações que mais se repetiu nas solicitações dos educandos, que é a questão de espaços públicos de lazer e prática de esportes, enquanto a segunda se refere à colocação de placas indicativas dos nomes das ruas. Embora sejam indicações importantes, existem medidas fundamentais para superar os problemas socioambientais do bairro e que gerariam qualidade de vida: ações de segurança pública, especialmente no sentido de efetivar o combate ao tráfico de drogas; saneamento e arborização do bairro; pavimentação das ruas e investimento nos programas sociais e cursos profissionalizantes, com foco nos adolescentes.

Essas demandas estão relacionadas à sustentabilidade socioambiental local em vista de um mundo humanizado e, portanto, devem continuar sendo um dos focos a serem trabalhados no currículo escolar, especialmente no que se refere à Educação Ambiental, alocada na disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade – visando a construção de um futuro viável, pelo bem-estar daquela população. Segundo Carvalho (1997, p. 277), o “[...] nexo entre educação e meio ambiente, construídas pelas práticas de EA, deve ser compreendido como parte do contexto cultural e político [...]”, tendo sempre presente um processo sócio-pedagógico protagonista de transformação da escola e do bairro.

No final da quarta aula, em todas as turmas, foi realizada uma reflexão dialogal com os educandos sobre a letra da canção “É preciso saber viver”, de Roberto Carlos – em conjunto, cantando educadoras, pesquisador e alunos, de maneira envolvente. A reflexão sobre a letra, centrou-se em dois versos: “Quem espera que a vida seja feita de ilusão”, problematizando que buscamos uma vida com dignidade, todos se respeitando e podendo intervir no mundo para construir uma justiça solidária, pois se ficarmos esperando nada acontece, pelo contrário, só piora; o outro verso foi: “Se o bem e o mal existem você pode escolher”, reforçando aspectos relativos à autonomia de escolha, da liberdade e responsabilidade, pois as opções de cada um têm consequências que precisam ser

consideradas, em vista da construção de um mundo mais humano. O diálogo a seguir, na turma 71, é um dos exemplos de como foi conduzida essa reflexão:

Pesquisador: Vocês conhecem a música que eu escrevi no quadro?

Educandos: Sim.

Pesquisador: E deixa eu fazer outra pergunta, vocês gostam de cantar?

Educandos: Não. [em tom de brincadeira, querendo dizer sim].

Pesquisador: Que bom, porque nós vamos cantar agora. [...] A coisa que o ser humano mais quer é ser cuidado, a pessoa quer sempre que alguém esteja cuidando, dê atenção, quer reconhecimento. E para que isso aconteça entre nós, nós temos que cada vez mais cuidar de nós mesmos, para depois cuidar dos outros e para que a nossa comunidade se torne cada vez melhor. Olha o que a música diz aqui: “Quem espera que a vida seja feita de ilusão” [...]. A gente quer uma vida boa. A gente quer uma vida onde a gente tenha dignidade. Onde as pessoas nos respeitem cada vez mais; então, viver de ilusão, por exemplo, é achar que o nosso bairro, a nossa escola pode ser cada vez melhor sem a gente não fazer nada. [...] Outra frase muito legal, que eu gosto muito da música é: “Se o bem e o mal existem você pode escolher”. Tem coisa boa no bairro? Já falamos que sim. Tem coisa ruim? Tem. Agora, cabe a cada um, a cada uma de vocês; sabendo de tudo isso que nós trabalhamos na disciplina, que vocês tem se identificado [...], com o perfil de cada um diferente, mas que juntos nós somos muito bons, o melhor que o bairro tem, cabe a nós escolher aquilo que é bom e aquilo que é ruim.

Essa atividade de cantar com os educandos e refletir sobre a letra, fechou o projeto sobre Identidade e Autoestima na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, dentro de uma perspectiva da práxis pedagógica, que fundamentou o trabalho com as educadoras-pesquisadoras e com os educandos das quatro turmas.

Como as dinâmicas anteriores, esta também teve como um dos objetivos, gerar diálogo entre as educadoras, o pesquisador e os educandos; porém, nas observações participantes das aulas das quatro turmas, imperava uma fala de respostas curtas dos educandos – quando não o silêncio –, consentindo em tudo sem questionar, não evidenciando a prática de opinar, de mostrar curiosidade, de buscar saber mais, enfim, não participavam deliberadamente; apresentavam postura passiva, sem iniciativas, assemelhando-se ao que Freire (1986a, p. 69) chamou de mutismo, que “[...] não é propriamente inexistência de resposta. É resposta que falta teor marcadamente crítico.” Deste modo, a prática escolar precisa fazer avançar a dinâmica do exercício crítico do diálogo, pois é na comunicação que os seres humanos se fazem cada vez mais humanos, conhecendo e compreendendo o mundo e, assim, transformando-o:

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitido as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 2006b, p. 106).

Para esse Projeto de Pesquisa-ação, foram ainda pensadas duas atividades extraclasse que não aconteceram como havia sido planejado. A primeira era contatar o SESI de Chapecó para sondar a possibilidade de realizar na escola o Programa Ação Global, relacionado à confecção da Carteira de Identidade, pois nem todos têm o Registro de Identidade; mas isso não foi possível, por uma incompatibilidade de agenda. A outra atividade seria uma caminhada, com as turmas pelo bairro, para plantar mudas frutíferas e de flores, além de distribuir algumas aos moradores – o que também não aconteceu, porque o Projeto de Pesquisa-ação avançou muito para o final do bimestre, quando começaram as avaliações e não sobrou tempo para essa atividade no bairro. Algumas mudas de flores foram conseguidas no Viveiro Municipal e acabaram plantadas pelos funcionários no pátio da escola.

Todas as atividades planejadas e executadas nessas quatro aulas, nas quatro turmas, na linha da Pedagogia da Autonomia e da Emancipação, precisam ter continuidade na escola e deixar de ser uma ação isolada numa disciplina. Para tanto, é necessária uma reflexão problematizadora e interdisciplinar para que a instituição escolar assuma essa prática e apóie a responsabilidade do diálogo permanente, entre educadores e educandos, sobre a situação e a transformação das condições de vida do bairro do entorno da escola, já que: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.” (FREIRE, 2004a, p. 81).

Em síntese, as observações participantes das aulas (ANEXO 19) possibilitaram uma avaliação do processo percorrido nessa realidade escola-bairro quanto à Educação Ambiental, com base na Pedagogia Freireana, pois foram momentos para conhecer a “escola por dentro”. Os temas geradores **identidade e autoestima** e **dimensão ambiental de educação escolar** foram pertinentes, pois contribuíram para o desvelamento da situação concreta da escola e seu bairro e também se constituíram como motivadores de uma auto-reflexão dos educandos sobre sua história de vida, incluindo também projetos de vida futura, reconhecendo sua inserção na realidade do bairro, para dar-se conta como alguém que está presente no mundo e é um ator na manutenção da opressão ou é construtor da libertação. O levantamento das temáticas que expressaram a realidade escolar e a escolha dos temas, trabalhados no Projeto da Pesquisa-ação, convergiu para o que o método freireano postula, em termos de “[...] maior pluralidade de engajamento [...] numa dada realidade social, cultural, política, etc. [...] maior ou menor teor de conscientização [...]” (FREIRE, 1986a, p. 114). Deste modo, os temas geradores possibilitaram uma práxis freireana, mesmo que ainda embrionária, com os educandos envolvidos e suas educadoras para olharem e penetrarem sua realidade, lendo-a e pensando ações concretas para superar os principais problemas do bairro; pois, destaca-se que

“[...] o caráter político da pedagogia freireana faz-se presente, de forma radical, nos temas geradores; isto é, temas geradores só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos.” (TOZONI-REIS, 2006, p. 104).

5ª Fase: Avaliação do processo formativo.

Esta fase corresponde ao último encontro da Pesquisa-ação, referente à avaliação do processo formativo das educadoras-pesquisadoras, mediante a metodologia dos Círculos de Cultura, incluindo a reflexão teórico-metodológica para fundamentar as aulas, a práxis educativa nas quatro turmas e a participação das educadoras.

O encontro desta fase iniciou com breve retrospectiva, pelo pesquisador, das etapas do processo da Pesquisa-ação, resgatando os temas de cada fase e especialmente como se chegou – via o diálogo com as educadoras-pesquisadoras – às situações-limite e temas geradores na disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade vinculada à Educação Ambiental.

Com base nessa retrospectiva do trabalho, o primeiro aspecto a ser avaliado foi a metodologia dos Círculos de Cultura, enquanto processo de formação de educadores ambientais. Segundo os relatos das educadoras-pesquisadoras, a dinâmica inspirada em Freire foi enriquecedora, como se vê na fala da E2: “Eu penso que enriqueceu um monte, [...] enriqueceu de outras formas.” E a E3 reforçou essa colocação: “Eu até deixei todo o material guardado, se eu for para outra escola vai junto comigo a ideia.” Essas apreensões diagnóstico-pedagógicas pelas educadoras estão em sintonia com os objetivos de Freire ao criar os primeiros Círculos de Cultura: “[...] instituímos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações.” (FREIRE, 1983b, p. 112). Pode-se afirmar isso porque nos encontros buscamos refletir sobre a realidade escolar, sobretudo quanto à Educação Ambiental e depois, junto aos educandos, projetamos ações para potencializar a transformação do bairro do entorno da escola.

Nesse sentido, as educadoras sinalizaram que essa práxis formativa poderia ser trabalhada na prática escolar como um todo, em conexão com as famílias dos educandos para inseri-los de forma mais significativa na escola e, por consequência, integrar os próprios pais na mesma, em vista da superação de problemas diagnosticados, em termos da identidade e autoestima; de interação entre colegas e o pessoal escolar (como docentes e funcionários);

afastamento das drogas, da violência; e de respeito ao patrimônio público, social e natural do bairro. Assim, segundo a E2, é possível que esse método do Círculo de Cultura contribua à ressignificação da escola para as famílias e, inclusive, para melhorar as próprias relações intra-familiares:

E2: Eu penso que esses Círculos de Cultura que o Freire falava, ele fazia com a comunidade, com os pais, com os adultos, acho que isso tinha que ser uma regra aqui na escola. De a gente achar um jeito de chamar os pais, não para essa reunião formal, mas de chamar pais, nem que fosse grupos pequenos, hoje os pais dos sétimos anos, amanhã os pais dos sextos anos, e fazer um roda de conversa mesmo, trazer às vezes pessoas de fora para dar uma orientação sobre algumas coisas, um psicólogo dar alguma orientação ou talvez algum economista para fazer a questão de economia doméstica, ou alguém de cultura mesmo, só para conversar, pensar, falar, tal...

E3: Temas diversos.

E2: Temas diversos, para poder dar um *up* até na relação que eles têm em casa. Porque eu lembro que eu li num livro do Freire⁸² que ele dizia lá numa roda de conversa, que o pai dizia que ele chegava em casa cansado e ele batia no filho porque ele estava cansado e aí ele se deu conta depois dessa conversa que ele estava reproduzindo a relação que ele tinha no trabalho com os filhos em casa. E eu vejo que isso aqui é muito comum também, os pais não sabem conversar [...], e quando eles são adolescentes a impressão que dá é que não precisa de colo. E depois que cresce não precisa mais de colo, mais de abraço, não precisa mais de conversa, é dar comida e deu!

Pesquisador: E mandar para a escola.

E2: E mandar para a escola, e não é isso. Quando eles são adolescentes é aí que eles mais precisam de colo, porque é o momento da insegurança, é o momento das escolhas, é o momento da mudança do corpo. E eu acho que isso também precisava ser falado com os pais, em algum momento, sabe? E aí eu estava esses dias pensando, sabe que esses Círculos de Cultura que [...] o Freire falava mesmo nos livros que eu li, precisava ser feito na escola.

A adoção da metodologia dos Círculos de Cultura como uma constante no cotidiano escolar, seria um avanço sócio-pedagógico importante e, nesse sentido, serem valorizados temas geradores a partir de situações-limite do contexto do entorno da escola para trabalhar os conteúdos curriculares, segundo o rumo dado pela Pesquisa-ação. Com efeito, como assinalado pela E2 no diálogo acima, tal metodologia contribuiria para uma aproximação maior dos educadores e educandos com sua realidade comunitária, isto é, um conhecimento apreciativo crítico do ambiente familiar e socioambiental, possibilitando um trabalho mais qualificado por parte do corpo docente e pedagógico-administrativo. Freire (2004a, p. 134) ressalta essa questão da formação de educadores, quando foca sua experiência em uma reunião de planejamento escolar, com exposição de fotografias das redondezas da escola, onde ouviu a seguinte fala de uma educadora:

⁸² A educadora estava se referindo a um trecho da Pedagogia da Esperança (FREIRE, 2005, p. 26-27).

Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos.

A relação dos conteúdos curriculares com o contexto concreto de vida dos educandos torna o processo escolar mais significativo, pois essa prática suplanta a educação “bancária” por uma educação crítica, ou seja, enquanto “[...] prática problematizadora [...] propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham.” (FREIRE, 2003a, p. 74).

Por isso, é necessário ao pessoal escolar (docentes, equipes pedagógica e administrativa) entender as relações sócio-econômicas, culturais e ambientais das famílias do bairro, para compreender como acontecem os vários problemas, que se refletem na escola – tais como, o desinteresse pelo aprendizado e a falta de atenção em sala de aula. Nesse sentido, foi estabelecido um diálogo entre pesquisador e educadoras-pesquisadoras, relacionando a vida concreta dos pais trabalhadores e de seus filhos com possíveis práticas escolares (teatro, dança, música e esportes) para ajudar na superação de problemas, para que alunos e familiares tenham novo entendimento das questões de vida na busca de mudanças, em vista de melhores condições:

Pesquisador: O bairro é um bairro de trabalhadores de classe C, D e E, que ganham pouco e são explorados. Dessa forma, também, violentados no trabalho.

E2: Imagina um sujeito que trabalha desde a madrugada, das cinco da manhã até às oito da noite catando papel para ganhar dez reais, vinte reais, o que dá o papel, o que mais dá é a latinha, é o alumínio. E esse sujeito chega em casa cansado, o trabalho dele gastou muita energia porque é um trabalho que ele tem que caminhar, ele gasta energia, não é um trabalho que eu fico lendo, que eu fico sentado e justamente esse trabalho que gasta mais energia, que tinha que ganhar o suficiente para reforçar essa energia não contempla. Então, esse sujeito chega em casa cansado e tem, às vezes, um filho pequeno que chora de fome, tem o outro que está lá na rua e tem a droga que ajuda a levar para outro caminho. Então, não é fácil conciliar. Um pai e uma mãe que trabalham fora o dia inteiro e chegam de noite cansados e ainda tem um filho que está lá na marginalidade e que tem um filho pequeno [...]. Por isso, que eu digo que aqui nesse bairro tinha que ter muito investimento social, no sentido da cultura, do esporte, do lazer...

E3: Para ocupar eles...

E2: Nem tanto para ocupar, Sílvia, mas para trabalhar mais essa dimensão cultural, simbólica do sujeito. Quando trabalha um teatro, quanto tu ressignifica. Quando trabalha a música, a dança. Quando você bota a criança no esporte, ou mesmo esses esportes que exige mais disciplina como o judô, karatê. Ajuda a canalizar essa raiva, essa indignação para uma coisa mais organizada. [...] Não que, às vezes, não tem que se revoltar também contra algumas coisas, tem que se revoltar.

Pesquisador: Não se revoltar pela violência.

E2: Não se revoltar contra o igual, contra o meu igual, a culpa não é do meu igual que está aqui na mesma condição.

Essa compreensão da E2 quanto às relações intra-familiares assemelha-se à clássica análise de Frantz Fanon (1968, p. 39), quando afirmou que a violência se manifesta primeiro entre os oprimidos como uma maneira do opressor estender a opressão, mesmo não estando presente no ato opressivo: “Essa agressividade sedimentada nos músculos, vai o colonizado manifestá-la primeiro contra os seus [...]”. Segundo Freire (2003a, p. 32), essa realidade agressiva é geradora de violência, pela contradição em que os oprimidos (no caso, as famílias dos educandos) se encontram; daí que, “[...] quase sempre [...] os oprimidos em vez de buscar a libertação [...] tendem a ser opressores também, ou subopressores.”

Essa tríade família-escola-violência aparece nesse outro diálogo ao a E3 relatar o caso específico de uma educanda com problemas familiares e que resultou na mudança de postura da educadora, ao saber mais de sua história de vida, como se pode ver a seguir:

E3: Outra coisa que eu percebi é com as meninas, aquela obrigação de casar com o cara porque daí ele vai te sustentar. Eu ouvi uma fala na nona série essa semana, que a menina foi obrigada a casar com o cara, que daí ele está meio que sustentando ali o negócio. Ela apanha do cara, a família ainda encobre tudo, defende o cara e tal, e ela disse: “- Profe, pior é que eu gosto de outro.” Bem assim ela me falou. Aquilo me desmoronou, porque gente, imagina você viver com uma pessoa que tu não gosta, apanhar do cara, ainda o pai e a mãe defender o cara.

Pesquisador: E uma menina da nona série, nós não estamos falando de uma mulher de 40 anos, uma menina de 14 anos.

E3: 14 ou 15 no máximo. Depois em casa eu fiquei pensando aquilo, meu Deus do céu! A gente não vê a hora de ir para casa, ela disse: “- Profe, eu vou terminar a prova e vou ficar aqui.” Ela sentou lá no canto e ficou; “Eu não vou pra casa naquela família podre, não sei o que. Eu nem tenho mais vontade.” Bem assim ela me falava. [...] “Pior coisa é viver desse jeito, tem vez que eu nem tenho vontade de viver mais.” Ela falava bem assim, as palavras dela. Daí comecei a pensar, daí que tu começa a ligar as coisas.

Pesquisador: Daí tu percebe que ela pega exame, que ela vai mal na escola.

E2: Uma adolescente dessas vai ter a serenidade de estudar, de aprender o conteúdo, de se esmerar ou de botar uma meta, com tudo isso na cabeça dela?

Pesquisador: Ela tem uma condição desfavorável que prejudica ela aqui. Se você desliga a vida da família dela da escola você não consegue perceber o problema, nem achar soluções, porque na esteira dela vem mais, tem outras meninas que vocês vão descobrir que estão em situações muito semelhante.

Essa dura realidade que os educandos enfrentam cotidianamente foi, de forma constante, pano de fundo das ações do Projeto de Pesquisa-ação, desde os primeiros encontros, nos quais estava presente a problemática social, econômica, cultural e ambiental. Os Círculos de Cultura, portanto, reforçaram a atenção das educadoras-pesquisadoras nesse sentido, para dar mais concretude à prática das aulas, com base no referencial teórico a partir de Freire (2004a, p. 134), especialmente quando afirmou que é necessário “[...] juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.”

Nessa conexão, na sequência desta fase foi avaliado, pelas educadoras-pesquisadoras, o processo da reflexão teórico-metodológica, julgando a sua pertinência para melhorar as práticas em sala de aula, em termos da práxis educativa. Abaixo as declarações de cada uma delas:

E2: A teoria sempre é importante, a gente olha a prática a luz da teoria, por mais que a prática nos traz elementos novos, mas a gente não tem como responder pelo espontaneísmo, tem que buscar mais na teoria, naquilo que já foi vivenciado, que já foi analisado, subsídios para olhar para essa prática com outros olhos e sair do senso comum, de que analisa a prática pela prática. [...] eu penso que [a teoria] é muito importante. [...] fez eu resgatar coisas que eu já tinha, pela rotina da escola, me desapercibido, sabe? Acho que é muito importante.”

E3: [...] eu acho que assim, tem que ter a base, não adianta. Vindo por esse ponto que a gente comentou da figura, se não tivesse essa base para os alunos eles iam ficar meio [perdidos], e para nós também, pelo menos para mim é a mesma coisa, [...] mas eu acho que para mim foi de grande importância, até porque às vezes tu fica meio... da parte de orientação de como seguir a aula, tudo isso aí eu acho de extrema importância. Os conteúdos, até o texto que a gente via antes e tal, para depois chegar na sala e saber do que está falando.

As duas educadoras, com suas falas, valorizaram os momentos de reflexão teórico-metodológica focados nos Círculos de Cultura, reforçando a importância da base teórica para atuarem na sala de aula. É o que Freire (2004a, p. 30) nos afirma: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.”

Nesse sentido, também foram focadas as contribuições desse momento da Pesquisa-ação, para qualificar o trabalho da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, conforme as falas das educadoras-pesquisadoras:

E2: As discussões possibilitaram um olhar antropológico e político para a disciplina. A pesquisa realizada possibilitou diagnosticar o que é problema para o educando e não para nós educadores. As leituras e discussões possibilitaram aproximar a teoria da prática dando fundamento para discutirmos e encaminharmos a elaboração do conhecimento em sala de aula. As aulas ficaram mais dialógicas e interativas além de propiciar a elaboração de ações concretas junto aos educandos.

E3: Referente ao auxílio nas aulas então, foi de extrema importância, pois cada vez que nos encontrávamos surgiam diferentes ideias de como trabalhar o referido tema identidade e autoestima, já que este tema foi trabalhado aproximadamente um mês com todas as turmas que eu estava dando aula. Sendo a realidade do bairro diferente dos demais bairros acho que foi de grande importância trabalharmos com aqueles alunos, pois alguns nem autoestima tinham e ainda eles conseguiram perceber que podem mudar a realidade do bairro.

As falas das docentes expressam o valor dessa fase da pesquisa no desenvolvimento de aulas mais participativas, aproximando os temas debatidos (identidade e autoestima) com a

realidade dos educandos no seu bairro, dando uma orientação mais política e antropológica à disciplina em foco, como aspecto fundamental da dimensão ambiental da educação escolar – outro tema gerador da pesquisa –, evidenciando a perspectiva freireana no trabalho da Educação Ambiental.

Como já apontado na fase anterior, foi novamente destacada nesta fase da avaliação, a necessidade de mais tempo disponível para a reflexão-avaliação logo após cada aula, para qualificar mais a práxis educativa que estava sendo desenvolvida. No diálogo a seguir, algumas impressões sobre essa questão:

E2: De repente eu penso que nos momentos, claro era curto, o espaço era apertado, mas os momentos que a gente aplicava a aula quem sabe a gente poderia ter voltado e refletido à luz da teoria também. Fizemos a primeira parte, nós precisamos avançar, quem sabe a gente poderia ter... e isso também não tinha todo esse tempo, [...] porque a [E3] tem as obrigações, eu tenho as minhas, tu tem as tuas, era aquela correria louca, mas se fosse fazer um trabalho em termos de escola, mais contínuo, permanente [...].

Pesquisador: Eu também percebo isso, se nós tivéssemos – mas daí como tu diz – tem que ser prioridade a formação permanente. Porque você cria tempo para isso. Nós não tínhamos.

E2: Claro, a gente não tinha todo aquele tempo necessário. Mas isso serve, digamos para um trabalho de uma escola que se propõe fazer um trabalho nessa perspectiva, que para uma vez por mês num planejamento coletivo, ou a cada quinze dias e daí pode fazer essa dinâmica de ir olhando para a prática e a questão da teoria.

E3: Ou quem sabe até iniciar antes com o tempo mais longo que também daí a paradas ficam mais tranquilas, agora já estava encima do laço.

As falas das educadoras reforçam o movimento da práxis no trabalho escolar coletivo, focando a importância da ação-reflexão-ação, em termos de planejamento e execução de atividades curriculares. Esse é um resultado significativo, na medida em que reconhecem o valor desse pressuposto pedagógico, o qual foi sendo trabalhado na Pesquisa-ação, com base em Freire, quando Secretário de Educação de São Paulo, ao focar a metodologia da práxis nos programas de formação permanente dos educadores, assim se expressou:

Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 2006a, p. 81).

Apesar desses problemas de falta de tempo para trabalhar melhor a dinâmica da práxis, o trabalho foi proveitoso enquanto um processo inicial de mudança de mentalidade das educadoras, da Coordenadora Pedagógica da escola e dos educandos em relação a eles, aos seus colegas e ao bairro em que vivem. Deste modo, pode-se avaliar que o Projeto da

Pesquisa-ação contribuiu ao enriquecimento do currículo escolar, saindo da dinâmica tradicional de ser a escola apenas transmissora de conhecimentos, a partir do livro didático. Ao perguntar às educadoras-pesquisadoras como elas conciliaram as atividades desenvolvidas na Pesquisa-ação com os componentes curriculares formais (conteúdos escolares), obteve-se as seguintes respostas:

E2: Para mim, eu considero isso aqui currículo. Para mim isso é currículo. Para mim o currículo você constrói quando chega na sala faz essa pesquisa que a gente chama de pesquisa participante, detecta o problema e a partir desse problema você seleciona os conteúdos para daí trabalhar coletivamente. Eu, para mim, isso é currículo, é investigação temática que o Freire fazia e que já foi feito aqui em Chapecó; oito anos nós fizemos esse processo, e aí que se instituiu o planejamento coletivo, as pessoas começaram a refletir mais sobre a sua ação. Claro que agora, ela veio na metade do ano, ela bagunçou um pouquinho aquele currículo prescrito aqui, mas essa questão de discutir a identidade nas oitavas séries, eu ia fazer, só que não com a riqueza que a gente fez, não com essa riqueza toda, porque ia fazer sozinha, eu ia refletir sozinha [...].

E3: É diferente um trabalhando sozinho com outros. [...] Às vezes é mais importante do que pegar um conteúdo lá que [não interessa]. [...] Tu sabe que ele [o conteúdo] vai ser realmente importante, que eles [os educandos] vão levar [aprender].

A E2 tem uma compreensão de currículo sob a perspectiva freireana, pelo fato de ter vivido a experiência de uma administração anterior do município de Chapecó (1997-2004). Assim a E2 vivenciou na escola momentos coletivos de planejamento das aulas via a problematização da realidade como construtora de temas geradores e, a partir deles, trabalhar os conteúdos programáticos do currículo escolar, para a construção do conhecimento na sala de aula. Como ela enfoca na sua fala, “[...] isso é currículo. Para mim o currículo você constrói [...]” coletivamente. Tal colocação da E2 é importante como consciência de vivências educacionais, a partir de sistemas administrativos transitórios, no entanto, determinantes das práticas educativas nas escolas. Aliás, a experiência da Pesquisa-ação mostrou que é possível reconstruir processos educativos na perspectiva freireana. Nesse sentido, está a dimensão ambiental da educação escolar, na qual o ponto de partida para a investigação dos temas geradores e da práxis dialógica é a realidade-ambiente natural e construída, redimensionando a relação sociedade-natureza, que no caso da Pesquisa-ação em foco, desenvolveu essa dimensão via a problematização da identidade e autoestima dos educandos quanto ao seu lugar de vivência. Assim buscou-se, com essa prática, uma aproximação às afirmações de Freire (2006a, p. 30) quando distingue as práticas conservadoras das progressistas:

[...] talvez eu pudesse dizer que, enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, numa prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; a

segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado.

Já a E3 não tem a vivência freireana de currículo da E2; iniciou como educadora na escola em 2014, tendo pouca experiência docente. Mas, concorda com a importância do trabalho coletivo, no sentido de que, em grupo, se trabalha melhor e as discussões levam à seleção de conteúdos de interesse dos educandos, tornando o aprendizado mais eficiente.

A ausência, porém, do trabalho coletivo escolar – no sentido de os educadores pensarem e planejarem as ações pedagógicas – constitui uma prática incongruente com o PPP da escola, já que o mesmo afirma: “Uma forma de possibilitar [a construção curricular] é o trabalho mais coletivo dos educadores. A necessidade do planejamento coletivo, numa realidade de escola de periferia, possibilita o repensar do que ensinar, do que é necessário aprender e em que lógica.” (CHAPECÓ, 2014, p. 09). As educadoras-pesquisadoras assim se pronunciaram:

E2: Com relação ao que descreve o PPP, infelizmente não temos mais o momento de estudo e planejamento coletivo quinzenal, onde discutíamos além do pedagógico, questões de fundo da escola e estudávamos a fim de aproximar a teoria da prática. Estas questões colocadas no PPP estão mais no papel do que na prática. O que temos são iniciativas isoladas de alguns docentes a fim de trabalhar com os educandos de forma reflexiva. O que vivemos, segundo Freire, é um ativismo desenfreado, que resulta um olhar posterior mais para o produto do que para o processo. O cotidiano da escola se não for bem planejado engole a coordenação e esta não consegue olhar mais atentamente para o pedagógico que, a meu ver, é o coração da escola.

E3: Quanto à questão do PPP, realmente acontece diferente, pois foram poucas as vezes que o coletivo de professores tivemos oportunidade de realmente planejar/conversar sobre aulas e a realidade daquela escola. Sendo que nós [nessa pesquisa-ação] nos poucos momentos que sentamos conseguimos planejar muita coisa, até sobrou atividade que nem deu tempo de realizarmos e conseguíamos conversar sobre aquela realidade.

As duas educadoras reforçam a dissonância entre o documento do PPP e a realidade escolar quanto ao trabalho coletivo, o qual praticamente não acontece na escola, ficando em iniciativas individualistas; a E2 recorda que esse trabalho existia, discutindo-se aspectos pedagógicos, bem como “questões de fundo da escola”, “a fim de aproximar a teoria da prática” e, ainda, enfoca que se vive na escola um “ativismo desenfreado” – usando palavras de Freire – que tem foco no resultado final, desconsiderando o processo como parte da construção dos sujeitos-alunos. Ambas as educadoras destacam a importância do planejamento conjunto para efetivar o processo sócio-pedagógico escolar – considerado pela E2, o “coração da escola”.

Pode-se dizer que a ausência desses momentos coletivos dificulta a formação permanente dos educadores, visto que, retomando Nóvoa (2001, p. 25), a escola é também um lugar de crescimento profissional permanente, em que a reflexão dialógica entre colegas, tanto sobre a realidade escolar quanto a questões teórico-metodológicas, não deixa de ser um processo de produção de novas práticas educativas; é, pois, “[...] no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação.” Por conseguinte, nesse espaço coletivo, torna-se propício refletir o ponto de vista prático de conteúdos e métodos para se trabalhar a dimensão ambiental escolar; de acordo com Sorrentino (1997, p. 52), “[...] a ‘ambientalização’ das disciplinas não passa somente pela incorporação de conteúdos ambientais [...] se não são acompanhados pela adoção de métodos de ensino com eles coerente, passam a ser motivo de conflitos e tensão em sala de aula.”

Nessa perspectiva, a formação de educadores ambientais precisa passar por um aprofundamento teórico-metodológico em vista de uma pedagogia ambiental libertadora, pois não basta apenas saber-se crítico, é preciso uma práxis crítica, como ressalta Freire (2004a, p. 44): “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Portanto, é necessário rever a formação dos educadores em geral e dos educadores ambientais em específico, sob esse ponto de vista teórico-metodológico. Para Morales (2009, p. 83):

A universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, tem papel essencial na reconfiguração do mundo [devendo] assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional. Deve propiciar aos profissionais educadores ambientais fundamentos teórico-práticos indispensáveis para que os mesmos possam compreender, analisar, refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental.

Freire (2004a, p. 30-31, grifos do original) chama atenção aos cuidados sobre o tema da formação do educador, para que não se faça numa relação sujeito-objeto, mas intersubjetiva:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

Há um risco intrínseco no processo formativo que é o de, em vez de formar educadores com capacidade de construir conhecimento de modo intersubjetivo – compreendendo-se mutuamente como sujeitos, embora distintos entre si –, forma-se profissionais transmissores de conhecimentos pré-estabelecidos e desconectados da realidade de vida dos alunos. Para Freire (2004a, p. 31): “É preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos [...].”

Por último, a avaliação se referiu ao trabalho em aula pelas educadoras-pesquisadoras e a avaliação do Projeto da Pesquisa-ação, em sua formação permanente. Abaixo seguem as falas das educadoras-pesquisadoras:

E3: Eu na verdade até me senti meio frustrada. Porque às vezes eu olhava [...] e pensava, meu Deus! Respirava fundo, às vezes tinha vontade de sair correndo e deixar tudo, porque tu vinha com um monte de coisas, tipo essa dinâmica do RG eu não consegui fazer, mas eu tinha tudo pronto, a gente tirou as fotos tudo, mas por causa do tempo, eles não rendiam, daí tinha que ficar chamando a atenção. Me frustrava, porque eu ficava pensando, poxa, nem isso os caras querem fazer. Ter que ficar insistindo para fazer um desenho, isso me frustrou, sabe. Claro, foi bom [...] o resultado agora, mas eu acho que poderia ter sido melhor. Claro que não depende só da gente, então, como a Educação é isso, o ambiente da sala de aula depende o dia, a situação, do que o aluno viveu, é uma realidade que desde lá na faculdade a gente já aprende: nem tudo o que você planeja, você vai conseguir executar. Então, para mim eu fiquei um pouquinho meio assim [frustrada], por causa disso, mas eu acho que foi muito bom o trabalho, deu para basicamente seguir a linha que a gente planejou, fora uma ou outra coisinha, mas eu achei que foi bem e deu para ver assim que eles conseguiram então despertar, eles enquanto sujeitos, até depois, seguindo o trabalho como sujeito do meio ambiente, enfim, eu acho que foi de extrema importância e tentar dar continuidade, o bom se a gente pudesse continuar.

E2: Eu também assim, confesso que eu me vi fazendo de novo aquilo que a gente sempre fazia, de pegar a fala, de analisar, isso deu um *up*. Deu um ânimo. Mas antes era a gente e a gente, eu senti assim que o eco não foi tão grande porque era nós e nós, [...], tu aqui e eu lá. Nenhum outro professor fazia essa mesma reflexão nessa mesma linha. De repente se a gente tivesse mais alguma disciplina fazendo essa mesma discussão, quem sabe os alunos até se empolgariam mais. E esse desânimo deles, não sei, é uma coisa já, como é que eu vou dizer, meio que normalizada aqui, tu tem que puxar, puxar... Acho que no ano que vem, fazer uma experiência dessa novamente, eles vão estar muito mais abertos, quem já participou a fazer de novo, porque eles já foram estimulados. E assim, para mim foi muito rico esse momento aqui [dinâmica da identidade] e aquele momento do bairro também [dinâmica do bairro hoje e no futuro], porque fez eu ver coisa que às vezes a gente não se percebe de olhar para eles enquanto sujeitos, a gente olha para eles como um aluno, e vai embora [...]. E as falas das socializações, quanta coisa que veio naquelas socializações de como eu vejo o bairro e de como eu gostaria que fosse, ou mesmo de como eu me vejo e como eu gostaria de ser, e isso que faz a gente olhar para eles de um jeito diferente, quando a gente consegue dialogar com eles, e perceber o que pensar.

A vontade da E3 era de ter feito mais, desempenhando com mais qualidade as tarefas pensadas nos planejamentos; por isso, sentiu-se um pouco frustrada. Mas é uma frustração positiva, na medida em que expressa o desejo de querer estar realizando o melhor com os educandos; ao mesmo tempo, apesar dos problemas em sala, a educadora focou que houve avanços nas aulas, no sentido de despertar os educandos para se perceberem sujeitos do meio ambiente em que estão inseridos, destacando a necessidade da continuidade de trabalhos como esse, na formação permanente de educadores.

A E2, por sua vez, trouxe em sua fala lembranças de que esse projeto da Pesquisa-ação fez com que ela recordasse práticas escolares de quando a Secretaria de Educação tinha como pressupostos teórico-metodológicos referências de Freire, ou seja, sendo os educadores orientados a trabalhar na perspectiva da investigação temática, da problematização dos ambientes de vida dos educandos – partindo do contexto concreto em que a escola está situada. Destaca também, que o trabalho e os resultados poderiam ser mais ricos, caso outros professores de outras disciplinas tivessem se envolvidos no projeto sobre **identidade e autoestima** dos educando. A E2 ainda enfoca que seria importante retomar essa metodologia com os educandos, pois eles estariam cada vez mais abertos a participar porque já foram estimulados ao diálogo pelas dinâmicas utilizadas; também enfocou que tal encaminhamento pedagógico – via os Círculos de Cultura – a fez ver coisas que às vezes não percebia em relação aos educandos, ampliando seu conhecimento sobre os mesmos e, com isso, melhorando a relação com eles.

O processo formativo com as educadoras-pesquisadoras – tanto nos momentos de reflexão teórica como de planejamento, execução e avaliação (ANEXO 20) – foi importante, evidenciando a metodologia freireana como viável e fundamental na realidade escolar pesquisada, de modo especial, na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, compreendendo a Educação Ambiental. Além das discussões teóricas que fundamentaram a prática, o trabalho em sala de aula foi inovador, na medida em que deu voz aos educandos e, com isso, possibilitou serem potencialmente sujeitos-cidadãos nos seus espaços de vivência: por meio da projeção de mudanças que o bairro precisa e de uma Carta de Reivindicações ao Poder Legislativo, para a melhoria das condições socioambientais e urbanas do bairro; estes foram avanços significativos, ainda que a prática do diálogo tenha sido incipiente, restringindo-se os alunos mais a ouvir do que falar durante as aulas. Portanto, os educandos vivenciaram pela primeira vez uma prática educacional emancipatória, que precisaria ter continuidade para não se perder as conquistas sob esse foco didático-pedagógico – uma Educação Ambiental crítica e libertadora. Nesse sentido, os objetivos da Pesquisa-ação

(trabalho de campo) foram atingidos, dentro das possibilidades iniciais de um trabalho dessa natureza, possibilitando uma leitura mais aprofundada da realidade da escola, do entorno escolar e da vida dos educandos, a partir das contribuições freireanas para uma Educação Ambiental hodierna.

Dada a trajetória da Pesquisa-ação, é possível afirmar a esperança de uma nova escola e de um mundo mais humano, construído pelos sujeitos que se estão constituindo no cotidiano e descobrindo formas sustentáveis de vida, ao entender as circunstâncias desumanizantes em que vivem, para projetarem alternativas de mudança. Para Freire (2001a, p. 85-86) esta esperança está ligada a uma utopia militante, como pronúncia do mundo e sonho humano pela liberdade: “Falo da utopia [...] como necessidade fundamental do ser humano. [...] O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SONHO POSSÍVEL E INÉDITO VIÁVEL

A presente Pesquisa-ação, a partir da pesquisa de Mestrado⁸³ teve por objetivo aprofundar as contribuições do pensamento pedagógico freireano para a formação de educadores ambientais, em conexão com a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade – abrangendo temas relativos à Educação Ambiental – numa escola da rede municipal de Chapecó-SC. O referencial teórico elaborado embasou as ações da Pesquisa-ação, discutindo as origens filosóficas do pensamento freireano em sua Pedagogia e, com isso, dando suporte à práxis formativa (ação-reflexão-ação) em Educação Ambiental. Nesse sentido, tiveram destaque: a concepção de ser humano sob várias dimensões – enquanto parte da natureza, inacabado, consciente, educável, histórico, político, cultural, ético, livre e responsável; a concepção de mundo, como lugar da presença humana, realidade biofísico-cultural, inter-relacional e dialética; a relação sustentável sociedade-natureza, geradora de uma nova mentalidade; e a dimensão crítica da Educação na formação do ser humano, como conscientização e formação integral (ética, política e gnosiológica), tendo o mundo como mediador do conhecimento segundo a epistemologia freireana e o método dialógico na relação intersubjetiva entre educadores e educandos. Com base nesta discussão teórico-metodológica, realizou-se, primeiramente, uma investigação exploratório-diagnóstica, a qual direcionou o trabalho de campo, ou seja, a decisão pela Pesquisa-ação e a seleção da escola e dos sujeitos da pesquisa. Iniciou-se o processo da Pesquisa-ação via a metodologia freireana pelos Círculos de Cultura, resultando em intervenção na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, no sentido da formação de educadores ambientais. O processo formativo deu-se em cinco fases, a seguir focadas, pelas quais foram sendo gestadas gradativas mudanças no decorrer da Pesquisa-ação, evidenciadas como alcance de instâncias do inédito-viável, mediante o desencadeamento da práxis pedagógica dinamizada pelas inter-relações das situações-limite com os temas geradores e os atos-limite. Serão depois enfocadas as Considerações Indicativas, para a continuidade da prática escolar na instituição pesquisada,

⁸³ DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010. (ANEXO 21).

com possível extensão a outras escolas, na relação da Pedagogia freireana com a Educação Ambiental.

1ª fase: Desvelamento do contexto escolar.

Os alcances desta fase relacionam-se especialmente às educadoras, participantes da pesquisa, quanto a suas histórias de vida, entendimento de conceitos educacionais e da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade e, nesse contexto, são focados problemas relacionados ao entorno escolar.

As histórias de vida trouxeram afinidades entre elas quanto à sensibilização para com a natureza, por suas experiências na infância e pela ligação da família com a Educação – o que influenciou a escolha da profissão das docentes.

Quanto ao **entendimento de conceitos educacionais**, pelas educadoras:

- A concepção de **Educação** é relacionada à formação dos sujeitos-alunos em valores e atitudes para com o mundo, na perspectiva de nele intervir para transformá-lo, no sentido de melhores condições de vida;
- A compreensão de **Meio Ambiente** diferenciou-se entre as educadoras E1 e E2: a primeira apresentou uma visão genérica, sem integrar ser humano e natureza, justapondo-os na tipicidade de uma fala do senso comum e demonstrando deficiência de referência conceitual; já a segunda expressou uma visão atual, ou seja, relacional de meio ambiente, vendo-o como resultante das relações sociedade-natureza e focando o ser humano como integrante do meio natural e capaz de intervir nele;
- O entendimento de **Educação Ambiental** também se diferencia entre as educadoras: a E1 reflete no entendimento de Educação Ambiental sua visão de meio ambiente genérica e também de senso comum – numa relação de harmonia entre os seres do Planeta, em perspectiva acrítica de Educação Ambiental para a formação cidadã do educando; a E2 reflete também a visão de meio ambiente em seu entendimento de Educação Ambiental, quando enfoca a necessidade de se pensar criticamente sobre relações problemáticas entre sociedade e natureza, a partir de uma visão integrada de mundo, em vista do desenvolvimento de uma consciência coletiva na busca da qualidade de vida – conotando uma Educação Ambiental crítica, na linha da formação cidadã.

Essa diferença entre as educadoras E1 e E2, de elaboração conceitual, relaciona-se possivelmente à formação profissional das mesmas, uma vez que a E2 está realizando Doutorado na linha de pesquisa Formação de Professores, na área do ensino de Ciências, a partir de referenciais freireanos; e a E1 tem graduação em Pedagogia, com Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais.

No tocante à disciplina **Educação Financeira e Sustentabilidade**, as educadoras enfocam situações-limite da mesma, especialmente relacionadas à falta de orientação de como trabalhá-la para ser mais efetiva no currículo escolar. A SEDUC criou a disciplina sem participação docente na discussão de seus princípios orientadores nem formação específica requerida; além de não oferecer material didático-pedagógico de apoio, tão pouco propiciar momentos coletivos de planejamentos das aulas, entre os docentes dessa disciplina. Ainda se ressalta a fragmentação desarticulada em trabalhar os temas ambientais numa disciplina, sob o foco da Sustentabilidade Financeira, dando um caráter economicista à sustentabilidade ambiental e suprimindo a finalidade da Educação Ambiental enquanto formação da cidadania socioambiental.

De forma inicial, nessa primeira fase da pesquisa foram também levantados problemas que caracterizam o bairro da escola e influenciam a prática escolar, como: desemprego, violência, desorganização do bairro, falta de espaços de cultura-lazer e o consumismo, influenciado pela mídia – especialmente o boné, o tênis, o celular e o agasalho de acordo com marcas da moda.

Ainda é preciso ressaltar, enquanto alcance dessa fase, o diálogo entre pesquisador e educadoras propiciando partilha e crescimento colaborativo, num processo de formação continuada de todos os envolvidos; tal diálogo foi fundamental para a compreensão crítica dos conceitos discutidos (Educação, Meio Ambiente e Educação Ambiental) e da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, que abarca temas da questão ambiental; em síntese, esta fase permitiu aos sujeitos da Pesquisa-ação conhecer e problematizar a realidade escolar, sob aspectos ligados ao cotidiano.

2ª fase: Identificação das situações-limite e temas geradores.

Nesta segunda fase da Pesquisa-ação, a partir das questões levantadas na primeira fase, foi feita a decodificação das falas mais relevantes dos sujeitos da pesquisa, pelo pesquisador e com colaboração das próprias educadoras-pesquisadoras, identificando-se as situações-limite e temas geradores.

A primeira situação-limite, constatada nessa fase, foi o **contexto de vida da comunidade do entorno escolar**, caracterizado pela delinquência por parte de crianças, adolescentes e jovens – muitos ligados ao tráfico de drogas como alternativa de renda familiar; por violência e crime; pela miséria, pobreza e fome. Essa realidade desumanizante torna os alunos desrespeitosos com as instituições públicas, individualistas nas relações entre si e na escola; e sem consciência da sua condição de sujeitos-cidadãos, desconhecendo direitos e deveres, especialmente sob o foco da cidadania socioambiental.

A segunda situação-limite é o **desrespeito à vida e aos ambientes de vivência** dos educandos: para consigo mesmo e os outros; com o patrimônio público e o meio natural. O auto-desrespeito dos alunos relaciona-se ao descuido com o corpo – como mão-de-obra barata no tráfico e uso de drogas –, à promiscuidade, prostituição e à gravidez precoce; tais constatações negativas são permeadas por uma falta de identidade enquanto sujeitos, em relação à sociedade, ao bairro, à cidade e à escola em que estudam – vão para as aulas sem materiais básicos e não desenvolvem as atividades orientadas pelas educadoras. O desrespeito aos outros – colegas agredindo-se moral e fisicamente –, com os educadores e vigia da escola, reproduz o que os alunos vivem em suas famílias, onde agressão e violência são uma constante; o desrespeito com o patrimônio público, depredando ambientes coletivos, como guaritas da escola e posto policial do bairro, demonstra violência e agressividade sem consciência do valor do bem público; e o desrespeito aos bens naturais, evidencia uma visão de si mesmos separados da natureza – como simples agentes sobre a mesma, mas não como sujeitos que intervêm e a transformam e, na interação, são transformados.

A terceira situação-limite foi a própria disciplina **Educação Financeira e Sustentabilidade**, pela forma como emergiu no currículo da Secretaria de Educação de Chapecó (2012), complementando inicialmente a carga-horária dos professores, independente da área de formação; em 2014 ficou sob a responsabilidade de alguns professores de cada escola, principalmente de Biologia e Ciências, mas sem orientação teórico-metodológica para desenvolvê-la – cabendo aos professores encontrar materiais didáticos, definir objetivos e conteúdos, estratégias pedagógicas e avaliação. A mais, a disciplina aparece curricularmente sob abordagem conservacionista e economicista, focada na gestão dos recursos, sem uma orientação de problematização sobre a sustentabilidade socioambiental. Observou-se que, nas discussões do Círculo de Cultura, as docentes se reportaram ao problema da repetição de conteúdos para as diferentes séries, sem questionar o enfoque conservacionista-recursista dado à disciplina, pela SEDUC.

Dessas situações-limite resultaram dois temas geradores articulados entre si, sendo o primeiro a **Identidade e Autoestima**, em conexão com as duas primeiras situações-limite – o contexto de vida da comunidade do entorno escolar e o desrespeito a outros e aos ambientes de vivência; este tema foi valorizado em relação à construção da identidade dos educandos com o seu lugar de vivência e o resgate da autoestima; e o segundo tema gerador, a **Dimensão Ambiental da Educação Escolar**, surgiu da crítica à disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, no sentido da mudança de enfoques, na linha de uma educação socioambiental crítico-transformadora, tendo por base a Pedagogia freireana.

Foi destacado, nesta fase, que um dos empecilhos para o avanço sócio-pedagógico na escola é a ausência do planejamento coletivo, resultando num trabalho ativista, individualista e desarticulado e, ainda, em uma avaliação pontual-quantitativa, que impede um acompanhamento das mudanças das atitudes e comportamentos dos educandos; daí, a importância do processo de avaliação contínua e participativa, tanto dos educandos quanto dos educadores (auto e heteroavaliação).

3ª fase: Reflexões teórico-metodológicas sobre os temas geradores em vista dos atos-limite.

Esta fase da Pesquisa-ação relaciona-se aos focos das reflexões teórico-metodológicas nos Círculos de Cultura, entre pesquisador e educadoras-pesquisadoras, em vista da práxis pedagógica na disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade. Tais reflexões tiveram como base a Pedagogia crítico-libertadora de Freire em conexão com a Educação Ambiental, sintetizando as discussões a partir dos temas geradores em torno dos **princípios e pressupostos freireanos** – quanto às **concepções de homem e mundo e à Educação crítica, em termos de dimensão formativa, conhecimento, metodologia e de relação educador-educando** – na viabilização dos atos-limite, na busca dos inéditos-viáveis.

As **concepções de homem e mundo**, presente no pensamento freireano, foram discutidas:

- A superação da dicotomia ser humano-mundo – fundamental para os temas **identidade e autoestima** dos alunos e **dimensão ambiental da educação escolar** – problematizando o ser humano enquanto pertencente ao mundo-natureza e ao mundo-cultura, como unidade interdependente, em contraposição à visão fragmentada de ser humano e de natureza.

- A necessidade de uma visão integrativa de ser humano e mundo, com base na abordagem sistêmico-complexa, que contribua para desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos educandos ao meio ambiente, superando a visão dicotômica de mundo: de um lado, o mundo biofísico-natural e, do outro, o ser humano, a cultura e a sociedade; tal visão é uma das causas da geração da insustentabilidade socioambiental e isso se revela na escola e no entorno da mesma;
- A superação da dicotomia requer a reconstrução da identidade, em termos de sujeito transformador da realidade e de si mesmo, escrevendo a própria história e fazendo cultura – com isso, problematiza politicamente a realidade-ambiente em que está situado, criando condições socioambientais sustentáveis a uma vida cidadã;
- O inacabamento do ser humano, na construção da **identidade e autoestima**, é o processo da consciência de si e do mundo, enquanto lugar do ser humano fazer história e cultura, na busca de ser mais. O vir-a-ser é condição para a humanização e, nessa ótica, na medida em que educandos se transformarem, transformam o mundo, tornando-se responsáveis pelo cuidado de si, dos outros e dos seus ambientes de vida em busca de sociedades sustentáveis, garantindo os direitos básicos de cada cidadão.

Quanto à **Educação crítica**, com base na Pedagogia freireana, foram realizadas reflexões sintetizadas na sequência.

No que se refere à **dimensão formativa**, a reflexão orientou-se na linha da educação cidadã para a promoção da qualidade socioambiental do lugar em que vivem os educandos, em vista de uma Educação Ambiental crítica, na disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade. A educação para a cidadania compõe a formação integral nas dimensões cognitiva, ética e política, para a construção da **identidade e autoestima** dos sujeitos-alunos – enquanto protagonistas da própria história. Foi discutida a questão da consciência crítica como consciência socioambiental na relação com uma ética da responsabilidade, visando a melhorar a relação dos educandos entre si e com o meio ambiente no exercício dos direitos básicos do cidadão.

Nesse sentido, discutiu-se o **conhecimento na prática escolar**, mediatizado pelo mundo, a partir dos problemas cotidianos dos educandos e, neste caso, relacionado aos temas geradores – **identidade e autoestima** e a **dimensão ambiental da educação escolar**. Nessa conexão, foi focada uma visão crítica da realidade socioambiental, a partir do entorno escolar – lugar de pobreza e exclusão segundo o modelo hegemônico de desenvolvimento, produção e distribuição, desvinculado da sustentabilidade da vida. Importa que os educandos

compreendam suas circunstâncias e assumam ser possível construir um modelo contra-hegemônico. Portanto, destacou-se o contexto de vida dos educandos, donde emerge o saber da experiência que se abre ao avanço da reflexão crítica – como saber epistemicamente fundado por parte dos educadores. Cabe-lhes ficar atentos às falas dos educandos, como sua leitura de mundo; despertar a curiosidade e aprofundar com eles a leitura complexa da realidade sob várias dimensões: o meio ambiente natural e construído sob os enfoques social, político, ambiental, tecnológico, econômico e cultural. Nesse rumo, seria possível ressignificar o lugar de vivência dos alunos, pensando alternativas de superação dos problemas de opressão desumanizante e insustentável – mediante a participação política-cidadã dos educandos na comunidade, em vista da promoção da sua qualidade socioambiental.

No que diz respeito à **metodologia na prática escolar**, partiu-se da relação dos temas geradores – com base nas situações-limite – e os atos-limite em vista dos inéditos viáveis, no desafio da reinvenção, segundo Paulo Freire. Nessa perspectiva, foi focada a metodologia da práxis educativa (ação-reflexão-ação), relacionando-a aos temas geradores – **identidade e autoestima** e a **dimensão ambiental da educação escolar** – para pensar ações transformadoras na realidade. Destacou-se o método dialógico-problematizador, que valoriza a leitura crítica multidimensional de mundo dos educandos, dando abertura a um trabalho escolar transversal-interdisciplinar com as questões urgentes da vida cotidiana (violência, sexualidade, identidade, autoestima e problemas socioambientais) e da instituição escolar (no caso, a Educação Ambiental crítica), permitindo ao aluno identificar-se com seu bairro, de forma participativa-cidadã e criativa, na construção de alternativas para transformá-lo num lugar socioambientalmente sustentável.

As reflexões focaram a importância da **relação educador-educando** e o papel da escola para o ser mais do aluno, numa vivência de cumplicidade, companheirismo e compromisso com a mudança – o educador coordenando um diálogo propositivo e problematizador com base na realidade escolar: a escola como lugar de acolhida aos educandos na relação com o tema gerador **identidade e autoestima**, reforçando laços de carinho e amizade entre educadores e educandos, em compromisso político com a transformação do entorno escolar. Para isso deu-se foco especialmente ao papel do educador na Educação Ambiental, pensando com os educandos sobre a sua realidade-mundo para compreendê-la e mudá-la – encorajando os educandos a ser protagonistas da própria história, nos lugares de vivência. Essa orientação sócio-pedagógica implica uma consciência

socioambiental, pautada pela ética da responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com o mundo, em vista da construção de um ambiente de vida sustentável.

Nessa fase da Pesquisa-ação, o tema gerador **identidade e autoestima**, que inicialmente era projeto da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade, tornou-se tema de um projeto da escola para os dois últimos bimestres de 2014, tendo a intenção de dar continuidade ao projeto anterior “Saber cuidar”. Esse novo projeto ficou a cargo da Coordenadora Pedagógica, que relatou dificuldades na execução das ações previstas por todas educadoras da escola, ou seja, de início 30% dos docentes desistiram de participar; outros 30% executaram o projeto parcialmente e 40% assumiu o projeto, na sua disciplina. Tal projeto, em sua novidade, inspirou participação de todos, porém, um terço dos docentes resistiu ao compromisso demandado; e outro terço conduziu-o com deficiência, por falta de preparação pedagógica. O fato de 40% dos docentes terem realizado o projeto, nos termos propostos, é um evento notável no contexto da escola pesquisada, demonstrando vontade de avanço no trabalho profissional.

A caminhada desta terceira fase da Pesquisa-ação possibilitou, a partir das reflexões teórico-metodológicas, projetar os atos-limite em sala de aula, com base nos temas geradores, visando à construção da **identidade** dos alunos com o bairro e o resgate da sua **autoestima** e, nesse contexto, desenvolvendo a **dimensão ambiental da educação escolar**, sob foco de uma Educação Emancipatória.

4ª fase: Planejamento dos atos-limite para a práxis das educadoras na escola e observação participante.

Esta fase diz respeito a dois momentos da Pesquisa-ação: o planejamento das aulas e seu desenvolvimento, via os atos-limite em vista do inédito-viável.

De início enfoca-se o **perfil das quatro turmas**, participantes da pesquisa: duas sétimas séries (turmas 71 e 74) e duas oitavas (turmas 81 e 82); as turmas 71, 74 e 81, apresentaram características semelhantes, ou seja, eram agitadas, barulhentas, agrediam-se verbal e fisicamente, demonstrando pouco interesse pelas aulas; enquanto a 82 era uma turma tranquila, participava das atividades, dialogando com a educadora. No que se tange ao **planejamento das aulas pelo pesquisador com educadoras-pesquisadoras**:

- Baseou-se nos temas geradores **identidade e autoestima dos educandos e a dimensão ambiental da educação escolar**, que emergiram das situações-limite da realidade de vida dos alunos e da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade;
- Partiu da premissa freireana de escuta aos educandos, para saber o que pensam e sentem sobre si e sua realidade, em vista da reconstrução da **identidade** e do resgate da **autoestima**, em perspectiva individual e coletiva nos ambientes de vida – vendo-se como capazes de realizar mudanças, via ações estratégicas de transformação. Para tanto, foram planejados várias atividades, focadas na sequência.

Quanto ao **desenvolvimento das aulas**, a partir do planejamento:

- Ocorreram **diferentes abordagens das temáticas e diálogos pelas educadoras-pesquisadoras**, segundo os momentos das aulas e peculiaridades do trabalho de cada uma, ficando evidente um empenho adaptativo à nova metodologia, mas mesclado com práticas denotadoras da escola tradicional. Ambas tentaram dialogar com os alunos e apoiá-los a tomar consciência da sua presença identitária no bairro, bem como na escola;
- As diferentes atividades, como atos-limite, nas aulas – desenhos, leitura e análise de texto, história de vida, documento de Identidade, carta reivindicatória e canção – possibilitaram um satisfatório alcance dos objetivos, dado que não foram realizadas plenamente algumas atividades em todas as turmas;
- **Os desenhos sobre a identidade dos alunos** (como se vê e como gostaria de ser) e bairro (como é e como gostariam que fosse), expressaram visualizações da própria pessoa (envergonhado, sociável, lutador pela vida, obediente e pacífico) e quanto **ao futuro** (o desejo comum de melhorarem de vida, pelo trabalho, além da formação de uma família); e quanto **ao bairro**: problemas socioambientais em torno da droga, da violência contra as pessoas, o patrimônio público; poluição causada pelo lixo nos ambientes e no riacho. Esses problemas refletem-se na projeção de mudanças desejadas quanto ao bairro: lugar limpo e bonito, com flores, árvores, riacho sem poluição e coleta seletiva; a mais, um local organizado, com ruas asfaltadas e sinalização, casas habitáveis, espaços de lazer (campos de esportes e parques), ver os jovens estudando, distantes das drogas e mudança de atitudes dos moradores no cuidado com o bairro (sem lixo nem queimadas e conservação do verde) – são

representações do conhecimento que os educandos têm do bairro, evidenciando a veracidade dos desenhos, ainda que a previsão de um diálogo sobre as produções teve ocorrência mínima;

- **Leitura e análise do texto “Você é um número”** (Clarice Lispector), que motivou pensar aspectos da vida cotidiana sobre a questão do número; com base num incipiente diálogo, entre educadoras e alunos, emergiu que eram mais que um número na sociedade – cada um com sua identidade e, a partir dela, poderem ser sujeitos históricos, intervenientes para mudar o mundo; nos momentos em que os alunos falaram, numa das turmas, evidenciaram atitude individualista e falta de visão solidária na relação família-sociedade, assim como uma visão negativa do bairro, pelos aspectos de exclusão e corrupção; entretanto, a educadora omitiu-se em desenvolver um diálogo sobre a concretude da situação de vida dos educandos;
- **A história de vida dos educandos e o Documento de Identidade:** a primeira possibilitou aos alunos olharem sua história desde o nascimento, na relação com os outros, com o mundo e que essa realidade influencia a própria identidade. As escritas, sobre um fato marcante em suas vidas, deram destaque à família quanto à adoção, passeio, nascimento de irmão, acidente e falecimento; as questões socioambientais praticamente não apareceram, a não ser um caso de enchente, havendo perda de moradia; já a atividade com o documento de Identidade, objetivou a resgatar as origens dos educandos, bem como a relação do documento com a identidade de cada um, em ligação com o texto “Você é um número” e a atividade da história de vida; entretanto, foi uma atividade sem muita elaboração, por falta de tempo na aula – tendo apenas a educadora comentado os dados do documento;
- **A escrita de ações concretas para transformar a realidade socioambiental do bairro,** a partir dos desenhos: os alunos reivindicaram a qualidade de vida no bairro, referindo a necessidade de saneamento básico, áreas de lazer, ruas asfaltadas, arborização e segurança pública; resultaram sete solicitações, assinada pelos educandos, que foram encaminhadas ao Poder Legislativo em forma de Carta Reivindicatória: por parte de um vereador, passaram duas Indicações, as menos problemáticas (placas para sinalizar os nomes das ruas e área de lazer e prática de esporte); embora sejam estas importantes, outras solicitações fundamentais, para a qualidade de vida ao bairro, não foram consideradas, como: ações de segurança pública, especialmente para efetivar o combate ao tráfico de drogas; saneamento e arborização do bairro, pavimentação das ruas e investimento nos programas sociais e

cursos profissionalizantes, com foco nos adolescentes. Ainda assim, foi alcançado o marco positivo de uma ação concreta de cidadania socioambiental, por parte dos alunos quanto ao bairro – redimensionando a identidade deles com seu ambiente de vida; e

- **Canção “É preciso saber viver”** de Roberto Carlos: sob acompanhamento de violão, pelo pesquisador, ele próprio, educadoras e alunos problematizaram a letra, no sentido de se buscar uma vida com dignidade e respeito, intervindo no mundo para construir a justiça socioambiental; e o cuidado criterioso das escolhas, reforçando aspectos relativos à autonomia, liberdade e responsabilidade, já que as opções de cada um têm consequências (caso das drogas), que precisam ser consideradas em vista de um mundo mais humanizado.

O desenvolvimento das atividades mostrou **dificuldades**, ou **situações-limite nas aulas** e **potencialidades da metodologia utilizada no trabalho** com a disciplina de Educação Financeira e Sustentabilidade, a qual abarca a Educação Ambiental.

No que se refere às **dificuldades** defrontadas, destacam-se:

- **Falta de tempo** para as atividades nas aulas, bem como para a sua pós-avaliação (somente uma, depois da segunda aula) com as docentes – aspectos importantes para a qualidade da práxis educativa;
- Problemas de **diálogo entre educadoras e educandos**, pela indisciplina, falta de respeito entre colegas e pela atitude de passividade: os alunos mais ouviam as educadoras, com respostas curtas, quando não silenciavam, sem nada questionar e não evidenciando a prática de opinar, de mostrar curiosidade, de buscar saber mais – enfim, não participavam deliberadamente;
- **Resquícios de práticas arraigadas na concepção “bancária” de Educação no ensinar-e-aprender:** transmissão e depósito de conteúdos prontos em alunos passivos, sem problematização e relação dialógica, impedindo o processo de construção cognitivo-afetivo. No entanto, verificou-se que a dificuldade enfrentada pelas educadoras em construir uma coerência entre o que pensam e o que fazem, é um processo gradativo – mas intermitente – que vai se refazendo na práxis docente.

Quanto às **potencialidades da metodologia dialógica** utilizada nas aulas:

- **Envolvimento gradativo dos educandos em ouvir as docentes** constituiu um avanço no clima das aulas, em comparação com as situações iniciais da Pesquisa-ação, pela indisciplina e perda de tempo com repreensões aos alunos;
- **A dinâmica do método do diálogo** na vivência escolar dos alunos: na medida em que começaram a verbalizar a sua realidade, iniciaram a tomada de consciência de estar no mundo, como sujeitos históricos e transformadores da realidade-ambiente;
- **As atividades fundadas na pedagogia emancipatória freireana:** a vivência de sujeitos expressando-se mediante desenhos, escritas, leitura, falas e atuação de envolvimento musical, potencializaram paulatinamente os educandos para ouvirem e atuarem sobre o desvelamento de si próprios e da realidade, identificando alternativas de mudança – importantes para a Educação Ambiental, em vista da cidadania socioambiental.

5ª fase: Avaliação do processo formativo.

Esta fase corresponde ao último Círculo de Cultura, focando a avaliação da Pesquisa-ação pelas educadoras-pesquisadoras, com o pesquisador, em torno dos seguintes aspectos:

- **Metodologia dos Círculos de Cultura:** segundo as educadoras, esta metodologia enquanto processo de formação de educadores ambientais, enriqueceu-as e possibilitou refletirem sobre problemas socioambientais do entorno escolar e problemas da escola; e nesse sentido, projetar ações educativas para potencializar a transformação do bairro e da própria escola. Destacaram que os Círculos de Cultura, sob o foco práxis pedagógica, poderiam estender-se a toda escola, em conexão com as famílias dos educandos, visando à superação dos problemas de **identidade e autoestima**, bem como possibilitando um trabalho mais qualificado por parte do corpo docente e pedagógico-administrativo;
- **Reflexão teórico-metodológica:** as educadoras julgaram pertinente esta fase da Pesquisa-ação como apoio ao trabalho nas aulas, reforçando a importância da base teórica para a práxis educativa – ação-reflexão-ação –, corroborando o desenvolvimento da **dimensão ambiental da educação escolar** na relação com o tema gerador **identidade e autoestima dos educandos**, sob o foco de uma orientação

histórico-cultural, mais humanizante e politizada para a disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade;

- **As aulas:** apesar dos problemas de disciplina, as educadoras destacaram que houve avanços nas aulas, no sentido de despertar os educandos a se perceberem sujeitos do meio em que estão inseridos e enfatizaram a necessidade do envolvimento de outros docentes e da continuidade de trabalhos como esse na formação permanente de educadores; uma das educadoras acentuou que as dinâmicas realizadas, proporcionaram-lhe ver os educandos de maneira diferente, ampliando seu conhecimento deles; e ainda que esse projeto a fez recordar a orientação pedagógica da gestão anterior da SEDUC, a partir da investigação temática freireana, com base nos problemas concretos de vida dos educandos;
- **Dificuldades e desafios da metodologia desenvolvida:** as educadoras apontaram a falta de tempo para desenvolver as atividades, bem como para a reflexão avaliativa, entre o grupo, após cada aula, evidenciando a situação-limite da grade curricular disciplinarista e alocação das docentes em mais de uma escola; ressaltaram a ausência do trabalho coletivo na escola, dificultando propostas inovadoras como essa: por isso, os problemas que a Coordenadora Pedagógica teve para executar o presente projeto, vinculado à **identidade e autoestima** dos educandos; as educadoras salientaram ainda a dissonância entre o documento do PPP e a prática escolar, em termos de um trabalho coletivo, de superação ao individualismo ativista. A Pesquisa-ação mostrou que é possível construir processos educativos na perspectiva freireana e, nesse sentido, põe-se aos educadores da escola pesquisada o desafio de resgatar a orientação pedagógica que existia – antes dessa gestão da SEDUC –, via o método dos Círculos de Cultura, para o planejar e avaliar coletivos, entre o pessoal escolar (docentes e Coordenadora Pedagógica), na linha do próprio PPP da escola, que prevê um trabalho crítico-colaborativo. Este desafio compreende, igualmente, tornar efetiva a dimensão ambiental da educação escolar como práxis dialógica na investigação de temas geradores, a partir da realidade-ambiente da escola e seu bairro.

O que foi alcançado nas cinco fases da Pesquisa-ação expressa o atingimento dos objetivos da pesquisa e responde à questão central da tese – Como a Pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para a formação de educadores sob a perspectiva da Educação Ambiental, no ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Chapecó-SC? – evidenciando o valor da pedagogia freireana para a Educação Ambiental na Educação Básica.

A partir do desenvolvimento dessas fases da Pesquisa-ação justifica-se trazer considerações indicativas em vista da viabilização de uma Educação Ambiental crítica na escola pesquisada – sendo essa inovação teórico-metodológica extensível a outras escolas, como já focado acima:

- Formação permanente de educadores ambientais, segundo a concepção político-pedagógica freireana – práxis da ação-reflexão-ação – via Círculos de Cultura, visando a partilha de conhecimentos e práticas sócio-pedagógicas na construção de um trabalho escolar qualificado, com base na realidade concreta dos sujeitos-alunos, com foco na transformação da escola e do meio ambiente local-global;
- Nesse sentido, a formação de educadores ambientais, frente à complexidade das temáticas socioambientais, exige aprofundamento inovador de conhecimentos e da própria práxis pedagógica, em coerência com uma Educação Ambiental crítica; sob esse aspecto, a que se valorizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), na orientação de um trabalho escolar articulado – transversal, inter e transdisciplinarmente –, para além de currículos disciplinaristas;
- O diálogo colaborativo permanente na escola entre docentes, coordenação pedagógica e gestores, com base no PPP e mediante grupos de estudo para o planejamento engajado dos educadores, sob o foco de uma práxis educativa comprometida com a dimensão ambiental da educação escolar;
- Para tanto, ser a Educação Ambiental concebida, no processo educativo, como formação para a cidadania socioambiental, a partir da reflexão problematizadora de temas relacionados à vida dos educandos, visando a transformações de situações-limite em inéditos viáveis, pela gradativa viabilização da sustentabilidade socioambiental, local e planetária; esta perspectiva educacional afirma-se na sua potencialidade de uma reorientação da SEDUC, no sentido de assegurar uma efetiva formação permanente dos educadores;
- Revisão, pela SEDUC, da denominação da disciplina Educação Financeira e Sustentabilidade para superar o caráter economicista de tratamento das questões socioambientais, passando de uma visão conservacionista/preservacionista para uma perspectiva de Educação Ambiental crítica, enquanto formação em valores e atitudes de cidadania;

- Estender a metodologia dos Círculos de Cultura a um trabalho escolar integrado com as famílias dos educandos, na perspectiva de corroborar o desenvolvimento das potencialidades de auto-realização dos alunos (identidade e autoestima) e de contribuição para melhoria das condições de vida da comunidade;
- Ampliar as escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Chapecó, segundo as orientações da LDB e, assim, garantir mais tempo aos temas transversais, como o do meio ambiente e projetos vinculados ao mesmo, considerando-se as necessidades e potencialidades de desenvolvimento dos educandos;
- Em vista de uma Educação Ambiental crítica, motivadora de mudanças pedagogicamente desejáveis na formação de uma consciência cidadã, é necessário superar formas de avaliação quantitativa e pontual dos educandos, por práticas de avaliação processual, contínua e participativa;
- Superar a distância entre o PPP e as práticas escolares sob a perspectiva histórico-cultural presente no documento da escola, o qual tem sintonia teórico-prática com o pensamento freireano; e nesse foco, desenvolver a ação-reflexão-ação dialógica no processo educativo com os educandos nas dimensões cognitiva e afetivo- atitudinal; e reforçar nesse Documento a dimensão ambiental da educação escolar, enquanto formação necessária para o cuidado responsável dos ambientes de vida;
- Na sequência das considerações, cabe recomendar a continuidade do projeto da Educação Ambiental desenvolvido pela Pesquisa-ação na escola, no sentido de fazer avançar o desenvolvimento da identidade e autoestima dos educandos, em prol de alternativas de mudança socioambiental na escola e no seu bairro.

Estas considerações indicativas têm relação com um dos conceitos fundamentais da tese, a incompletude do ser humano e mundo. Os alcances e avanços na instituição escolar, envolvida pela Pesquisa-ação, são experiências vividas que abrem possibilidades para processos formativos de educadores ambientais, sob a intencionalidade permanente de reinventar Paulo Freire, ressignificando seu pensamento pedagógico e gerando alternativas para uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e libertadora, enfim, humanizadora.

Tudo o que foi vivenciado, pensado e realizado reforçou o compromisso político-pedagógico do projeto desenvolvido na busca do inédito viável para a realização do sonho possível, via Educação Ambiental nas trilhas do andarilho da utopia, na certeza da “[...] criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE, 2003a, p. 184).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 67-94.
- _____. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. (Coleção Prismas). p. 15-25.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **A compreensão de educação de Paulo Freire: indignação e sonho**. In: *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, n. 01, p. 09-16, nov., 2002.
- _____. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 11-20.
- _____. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- _____. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 231-234.
- _____. Recife. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. p. 353-361.
- AZEVEDO, José André de. **Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire**. In: *Akrópolis*, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar., 2010.
- AZEVEDO, J. C. de. Escola Cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, Vilmar do Valle. O materialismo histórico. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de Filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 173-195.
- BARDARO, Martha. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In: TORRES, C. A. (Coord.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Paulo Freire; 03). p. 53-62.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BATALOSSO, Juan Miguel. Educação e condição humana. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 149-184.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 2 ed. São Paulo: Ática, 1989. (Ensaio; 85).

_____. **Paulo Freire**. Recife: Fundação João Nabuco; Massangana, 2010.

BENINCÁ, Elli. **Em busca de um método para a ciência pedagógica**. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 05, n. 01, p. 129-143, 1998.

_____. Prática pedagógica: uma questão de método. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (Orgs.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 51-64.

BÊZ, Marcelo. **Inter-ações para o desenvolvimento local**: um estudo na comunidade Estação dos Ventos, Santa Maria, RS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociência, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. 20 reimp. Rio de Janeiro: Elsevier; Campus, 2000.

BOOKCHIN, Murray. Ecología social. In: DOBSON, Andrew. **Pensamiento verde**: uma antologia. Valladolid: Trotta, 1999.

BORGATTI NETO, Ricardo. **Paradigma mecanicista**: origens e fundamentos. São Paulo: Leopardo, 2012. (Coleção Fronteiras do Conhecimento).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular; 01).

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002a.

_____. **História do menino que lia o mundo**. 3 ed. São Paulo: ANCA, 2002b. (Fazendo história, 07).

_____. Pesquisa participante. In: FERARRO JR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005b. p. 257-266.

_____. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-78.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 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.

_____. **Programa parâmetros em ação**: meio ambiente na escola – caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Presidente em exercício: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 jun. 2012, n. 116, Sec. 1, p. 70.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

_____. **Educação ou adestramento ambiental?** 3 ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE; IPF, 2005. (Coleção Diá-Logos; 07).

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 6 ed. rev. São Paulo: Centauro, 2003.

CAFIERO, Carlo. **O Capital**: uma leitura popular. 3 ed. São Paulo: Pólis, 1983.

CALDERÓN, A. I. **Gestão municipal, cidadania e participação popular**. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo. Ano XIII, n. 40, p. 5-26, dez. 1992.

CÂMARA, Ibsen de Gusmão. Ciência e tecnologia. In: TRIGUEIRO, André (Coord.). **Meio ambiente no século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 4 ed. Campinas: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2008. p. 159-170.

CARIDE, José A.; MEIRA, Pablo A. **Educação Ambiental e desenvolvimento humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Interdisciplinaridade**: um novo paradigma do conhecimento? In: *Educar em Revista*. Curitiba, n. 10, p. 99-109, 1995.

_____. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª - 4ª séries do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Paranaguá.** 1999. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1999.

_____. **Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental.** In: *Educar em Revista*. Curitiba, n. 27, p. 17-35, jan./jun., 2006b.

_____. **Ética e educação: a questão ambiental.** In: *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, n. 22, p. 97-107, jun. 2007a.

_____. A educação ambiental e a formação de educadores: pesquisas em escolas do ensino fundamental. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (Orgs.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios.** Itajaí: UNIVALI, 2007b. p. 183-196.

_____. **Formação inicial e continuada de educadores ambientais.** In: *REMEA. Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental da FURG*. Rio Grande, v. especial, p. 56-70, dez., 2008a.

_____. A educação ambiental em escolas do ensino fundamental em Curitiba e região metropolitana e a formação de educadores. In: SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. B.; HORN, Geraldo B. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação.** Ijuí: Unijuí, 2008b. p. 311-324.

CARTA DE FORTALEZA. Por uma educação transformadora: os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 247-256.

CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no ensino de 2º. Grau.** São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a Educação Ambiental. In: PADUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca (Orgs.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil.** Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997. p. 271-280.

_____. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental.** Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. (Cadernos de Educação Ambiental).

_____. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-66.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamento da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASANOVA, Maria Amélia Renó. 2012. **Educação para a cidadania socioambiental: estudo numa escola pública estadual do ensino fundamental do município de Curitiba, PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

CASTRO, Henrique S. B.; FERREIRA, Karla P. M. Paulo Freire e a ética da afetividade. In: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. SILVA, Maria Eleni Henrique da (Orgs.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento.** Fortaleza: Edições UFC, 2009. (Coleção diálogos intempestivos; 70). p. 80-93.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida.** 21 ed. Petrópolis: Vozes; IDAC, 1990.

CENCI, Angelo Vitório. Reconhecimento e intersubjetividade: elementos para uma antropologia filosófica a partir de Hegel. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia prática e pedagogia.** Passo Fundo: UPF, 2003. p. 122-136.

CHAPECÓ. **Projeto Político-Pedagógico da Estância Ambiental - Campo em Ação.** Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

_____. **Consciência Comunitária Escolar – CCE.** Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2011. (mimeo).

_____. **Banco de dados:** informações estatísticas do município de Chapecó 2012. Disponível em: <<http://www.chapeco.sc.gov.br/chapeco/chapeco-dados.html>>. Acesso em: 27 maio. 2012a.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó.** Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2012b.

_____. **Currículo Séries Iniciais/2012 (reformulado).** Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2012c.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Escola Básica Municipal Victor Meirelles.** Chapecó: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **O fenômeno humano.** 3 ed. São Paulo: Herder, 1970. (Nova Série Filosofia e Religião; 16).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia de ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____.; _____.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 1993.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Trad. de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCHAMPS, Marley Vanice. **Vulnerabilidade socioambiental na Região Metropolitana de Curitiba**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. **Iniciação à temática ambiental**. 2 ed. São Paulo: Gaia, 2002.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 8 ed. São Paulo: Gaia, 2003.

DIAS, Dalva Simone Strapasson. **Projeto Cidadão Ambiental Mirim: contribuições para a formação da consciência ambiental cidadã nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Colombo - PR**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2010.

_____.; CARNEIRO, Sônia M. Marchiorato. **Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr., 2012.

DICKMANN, Ivanio (Org.). **Construindo cidadania: cooperativas de habitação, política pública e Educação Popular**. 2 ed. Passo Fundo: Battistel, 2011.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito da natureza intocada**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

DOXSEY, Jaime Roy. O dilema da educação ambiental e de seus educadores nas sociedades em transição. In: FAUNDEZ, Antonio (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

DUARTE, Laura Maria Schneider. **Isso não se aprende na escola: a educação do povo nas CEB's**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem; 42).

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança**. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção diálogos intempestivos; 43).

FIORI, E. M. **Educação e Política**. Textos escolhidos, vol. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.

_____. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 09-21.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação Ambiental: epistemologia e metodologia**. Curitiba: Vicentina, 2003.

FLORIANI, Dimas. **Pensamento complexo, interdisciplinaridade e Educação Ambiental: bases para uma epistemologia sócio-ambiental emergente**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5., 2006, abr. 05-08, Joinville. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007. p. 497-511.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FRANCO, Fausto. **El hombre: construcción progresiva – la tarea educativa de Paulo Freire**. Madrid: Marsiega, 1973. (Fondo de Cultura Popular; 23).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Edição do autor, 1959.

_____. **El mensaje de Paulo Freire: teoría y práctica de la liberación – textos seleccionados por el INODEP**. 3 ed. Madrid: Marsiega, 1973. (Fondo de Cultura Popular; 16/17).

_____. Las Iglesias en América Latina: su papel educativo. In: FREIRE, Paulo; ILLICH, Iván; FURTER, Pierre. **Educación para el cambio social**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974a.

_____. **Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia**. 2 ed. Buenos Aires: La Aurora, 1974b.

_____. ILLICH, Iván. **Dialogo**. Buenos Aires: Búsqueda; CELADEC, 1975.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação**. Porto, Portugal: Nova Crítica, 1977.

_____. Terceiro Mundo e Teologia: carta a um jovem teólogo. In: TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979a. (Coleção Paulo Freire; 01).

_____. Conscientizar para libertar. In: TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979b. (Coleção Paulo Freire; 01).

_____. Desmitificação da consciência. In: TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979c. (Coleção Paulo Freire; 01).

_____. Investigação e metodologia da investigação do “tema gerador”. In: TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979d. (Coleção Paulo Freire; 01).

_____. Ação cultural libertadora. In: TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979e. (Coleção Paulo Freire; 02).

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980a.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculo de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980b. p. 136-198.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980c. (Coleção O mundo, hoje; 22).

_____. **“Eu quero é ser reinventado”**. In: *Revista Psicologia Atual*, São Paulo, Ano III, n. 13, p. 14-17, junho, 1980d.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador**: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982a. (Biblioteca de Educação; 01). p. 89-101.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

_____. **Como trabalhar com o povo?** São Paulo: Centro de Capacitação Cristã, 1982c.

_____. **Paulo Freire, exclusivo**: “Quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem violenta”. In: *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, I(76), p. 51-60, jan. 1982d.

_____. **Educação Popular (Depoimentos de Paulo Freire)**. In: *Revista SEDOC*, Petrópolis, n. 16, p. 472-492, nov., 1983a.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983b. (Biblioteca de educação; 03). p. 99-126.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983c.

_____. **Educação Popular**. Lins: Equipe Todos Irmãos, 1984.

_____. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

_____. et al. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

- _____. **Educação como prática da liberdade.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986a.
- _____.; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Orgs.). **Fazer escola conhecendo a vida.** Campinas: Papyrus, 1986. (Coleção Krisis; 15).
- _____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 19 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987a. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; 04).
- _____. Apresentação. In: HARPER, Babette *et al.* **Cuidado, Escola!** Desigualdades, domesticação e algumas saídas. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 07-08.
- _____. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO, Alberto et al. **A educação como ato político partidário.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 16-18.
- _____. **Educadores de rua:** uma abordagem crítica – alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Gente Nueva; UNICEF, 1989. (Série Metodológica; 01).
- _____. **Conversando con educadores.** Montevideo: Roca Viva; CIDC, 1990a.
- _____. Depoimento de um grande amigo. In: FIORI, Ernani Maria. **Educação e Política.** Porto Alegre: L&PM, 1991. (Textos escolhidos; v. 02). p. 273-287.
- _____. **Política e educação.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993a.
- _____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993b.
- _____. Alfabetização e cidadania. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Popular:** utopia latino-americana. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994a. p. 209-218.
- _____. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- _____. Uma palavra de Paulo Freire. In: VIEZZER, Moema L.; OVALLES, Omar (Orgs.). **Manual Latino-americano de Educ-Ação Ambiental.** São Paulo: Gaia, 1994c. p. 13-14.
- _____. Educação e participação comunitária. In: CASTELLS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-61.
- _____. Prefácio da edição em língua inglesa de *Paulo Freire: a critical encounter.* In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire:** poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xiii-xvi.
- _____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. (Coleção Prismas).
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001a. (Série Paulo Freire).
- _____. **Educação e atualidade brasileira.** 3 ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2001b.

_____.; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Paulo Freire um educador do povo.** 4 ed. São Paulo: ANCA, 2002.

_____.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Educação e Comunicação; 15).

_____.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. A arte de ensinar aprendendo e de aprender ensinando. In: PEY, Maria Oly (Org). **Recordando Paulo Freire:** experiências de Educação Libertadora na escola. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003b. p. 17-46.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004a.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2004b.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004c. (Série Paulo Freire).

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A educação na cidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b. (O mundo, hoje; 10).

_____. **Educação e mudança.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Educação e Comunicação; 01).

_____. A voz do pedagogo da indignação: Paulo Freire entrevistado em 1993, em sua residência, em São Paulo. In: PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire:** 40 horas 40 anos depois. 3 ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 47-62.

_____. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

_____. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001b. p. 27-32.

_____. Sonho possível. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 390-392.

FREITAS, José Kleber de. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2 ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001. p. 11-21.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991. (Série Pensamento e Ação no Magistério; 05).

_____. (Org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1997.

_____. **Pedagogia da terra**. 6 ed. São Paulo: Peirópolis, 2009. (Série Brasil Cidadão).

_____. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007b.

_____. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 04).

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GÖRGEN, Sérgio A. **O massacre da fazenda Santa Elmira**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004a.

_____. Armadilha paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

_____. et al. **Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia.** In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr., 2009.

_____. (Org.) **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação.** 5 ed. Campinas: Papirus, 2011.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez; IPF, 1999. (Guia da Escola Cidadã; 03).

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança sustentável.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito: parte I.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992. (Coleção Pensamento Humano).

HEIDEGGER, Martin **Questions III et IV.** Paris: Gallimard, 1980.

_____. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social.** São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **Ser e tempo.** 3 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: EDUSF, 2008. (Coleção Pensamento Humano).

HELENE, Maria Beatriz Marcondes; LAURIA, Maria Paula Parisi; BUSCATO, Lenira Aparecida. **Português: dialogando com textos.** 2 ed. Curitiba: Positivo, 2006. (Coleção Português: dialogando com textos).

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HENZ, Celso Ilgo. Presença (no mundo). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 333-334.

_____. Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

HUSSERL, Edmund. **Meditações cartesianas: introdução a fenomenologia.** Porto, Portugal: Rés, [19--].

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livros, 2008. (Série Pesquisa; 17).

JACOB, François. **Nous sommes programmés, mais pour apprendre.** In: *Le Courrier de l'UNESCO.* Paris, n. 44, p. 04-09, février, 1991.

JACOBI, Pedro Roberto. **Ampliação da cidadania e participação: desafios na democratização da relação Poder Público - Sociedade Civil no Brasil.** 1997. Tese (Livro-Docência) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1997.

_____. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar., 2003.

_____. **Educação ambiental:** o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago., 2005a.

_____. Meio ambiente e educação para a cidadania: o que está em jogo nas grandes cidades? In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** 3 ed. São Carlos: RiMa, 2006. p. 423-437.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1997.

JONAS, Hans. **El principio de responsabilidad:** ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder, 1995.

_____. **O princípio vida:** fundamentos para uma biologia filosófica. Petrópolis: Vozes, 2004. (Coleção Textos Filosóficos; 02).

JUÁREZ RAMÍREZ, Guadalupe. Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. In: GADOTTI, Moacir et al (Comp.). **Paulo Freire:** contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 159-173.

KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil.** Brasília: MEC; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos; 17).

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução a leitura de Hegel.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto; EDUERJ, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOZOL, Jonathan. **Morte em tenra idade.** Trad. Yolanda Steidel Toledo. São Paulo: Loyola, 1983. (Coleção Educ-Ação; 07)

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (Org.). **O verde cotidiano:** o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

_____. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-156.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Educação Ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.

_____. A dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (Orgs.). **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia ambiental**. Trad. Sandra Valenzuela. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, Enrique (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.

_____. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Trad. de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEME, Taciana Neto. **Os conhecimentos práticos dos professores: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental nas escolas**. São Paulo: Annablume, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 115-148.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Coleção Educação e Comunicação; 04).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-52.

_____. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. In: *Ambiente e Educação*. Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003a.

_____. (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003b. (Série Construindo os recursos do amanhã; 01).

_____. Teoria crítica. In: FERRARO JR., Luis Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005b. p. 323-332.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-155.

_____. *et al.* **Contribuição da teoria marxista para a educação ambiental crítica**. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr., 2009a.

_____. Karl Marx: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. In: CARVALHO, I. C. de M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Orgs.). **Pensar o ambiente: bases**

filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2009b. (Coleção Educação para Todos; 26). p. 125-138.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009c.

_____.; FRANCO, Jussara Botelho. **Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura**: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: *Ambiente e Educação*, Rio Grande, vol. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACIEL, Jarbas. Fundamentos teóricos do Sistema Paulo Freire. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. (Biblioteca de educação; 03). p. 127-146.

MAKIUCHI, M. de F. R. Alteridade. Sociobiodiversidade. In: FERRARO JR, Luis Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 29-35.

MARCEL, Gabriel. **Los hombres contra lo humano**. Buenos Aires: Hachette, 1955. (Colección “el mirador”).

_____. **Being and having**: an existentialist diary. New York: Harper & Row, 1965.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política (volume I). 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____.; _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. (O mundo, hoje; 20).

MENDES, Armando Dias. Envolvimento e desenvolvimento: introdução à simpatia de todas as coisas. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. 5 ed. São Paulo: Cortez; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009. p. 54-76.

MOLINA, Rinaldo. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** In: *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez., 2007.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental:** reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002b. (Horizontes Pedagógicos; 87).

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.). **Inovação e transdisciplinaridade na universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-28.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. (Epistemologia e Sociedade; 02).

_____. KERN, Anne-Brigitte. **Terra-pátria.** 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NACARATO, Adair Mendes. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação:** currículo em ação de um grupo de professores ao aprender ensinando Geometria. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

NARODOWSKI, Mariano. **Después de clase:** desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. (Colección edu\causa).

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo.** 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982a.

_____. **A escola e a compreensão da realidade:** ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982b.

NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). **Educação ambiental e cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

NOAL, Fernando Oliveira. Ciência e interdisciplinaridade: interfaces com a Educação Ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** 2 ed. São Carlos: RiMa, 2006. p. 369-388.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental:** sujeitos, saberes e práticas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

- NÓVOA, António. **Professor se forma na escola.** *Nova Escola*, n. 142, maio., 2001.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim de *et al.* **Introdução ao pensamento filosófico.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- ONU-HABITAT. **El derecho a una vivienda adecuada.** Ginebra: ONU, 2010. (Derechos Humanos; Folleto Informativo; 21, Rev. 1). ISSN 1014 5567
- ORDÓÑEZ, Jacinto. **Hacia una filosofía de la educación ambiental.** In: *PRÁXIS. Ética y Medio Ambiente.* Revista del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Heredia. San José, Costa Rica, n. 43-44, p. 45-58, out., 1992.
- ORTEGA Y GASSET, José. **Historia como sistema y otros ensayos de filosofía.** Madrid: Alianza, 1999.
- PADILHA, Paulo R. **O “Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade.** Disponível em: [http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/PauloRobertoPadilhaArtigos/It0002/O C%EDrculo de Cultura na persepectiva intertranscultural vers%E3o final.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/PauloRobertoPadilhaArtigos/It0002/O%EDrculo%20de%20Cultura%20na%20persepectiva%20intertranscultural%20vers%E3o%20final.pdf)
Acesso em: 08. abr. 2014.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.** 2 ed. São Paulo: Graal, 2000.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. de G. (Org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-87.
- PEREIRA, Elizabete M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. (Coleção Leituras no Brasil). p. 153-181.
- PETRAGLIA, Izabel. Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs.). **Os sete saberes: necessários à educação do presente.** Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 129-147.
- PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Alguns pressupostos da Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Editores). **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2 ed. São Paulo: USP; Signus, 2002. p. 03-05.
- _____.; _____.; COIMBRA, J. de A. A. Visão de interdisciplinaridade na Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Editores). **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.** 2 ed. São Paulo: USP; Signus, 2002. p. 178-185.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo significado a partir de experiências com a formação docente. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

PUIGGRÓS, Adriana. Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 95-112.

RAPELD. RELATÓRIO ANUAL DE PESQUISAS ECOLÓGICAS DE LONGA DURAÇÃO – PELD. A planície alagável do Alto Rio Paraná – sítio 6. 2007. Disponível em: <www.peld.uem.br/Relat2007/index07.htm> Acesso em: 17 jan. de 2010.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia:** do Romantismo até nossos dias (volume 3). 6 ed. São Paulo: Paulus, 2003b. (Coleção Filosofia; 04).

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** 2 reimp. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos; 292).

_____. **La transversalidad en Brasil:** una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. In: *Tópicos en Educación Ambiental*, v. 2 (6), p. 19-26, 2000.

_____. **Meio ambiente e representação social.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; 12).

RODRIGUES, Evaniza. **Protagonismo popular contra o apartheid territorial.** In: *Revista Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 60-64, abr.-jun., 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3 ed. São Paulo: Cortez; IPF, 2001b. p. XIII-XLVIII.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 331-333.

RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação ambiental:** abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, Ricardo A.; CARNEIRO, Sônia M. M.; LUZ, Araci A. **A escola e os sete saberes:** reflexões para avanços inovadores no processo educativo. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI.** In: *Cadernos de desenvolvimento e meio ambiente*, Curitiba: UFPR, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. **Que Cidadania?** Tomo II. Lisboa: Santos-Edu, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **El hombre y las cosas**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

_____. **O ser e o nada**: ensaio de uma ontologia fenomenológica. 6 ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

SATO, Michèle. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

_____. **É preciso ousar mudanças**. In: *Revista Pátio Ensino Fundamental*, Porto Alegre, v. 64, Ano XVI, nov., 2012. Disponível em: <www.grupoa.com.br/site/revistapatio/artigo/7853/e-preciso-ousar-mudancas.aspx>. Acesso em: 11 dez. 2012.

_____. Cluster da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina (Orgs.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental**: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 15-29.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio F. G. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr., 2009.

SAUVÉ, Lucie. **La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad**: en busca de un marco de referencia educativo integrador. In: *Tópicos en Educación Ambiental*, n. 1, v. 2, p. 07-27, 1999.

_____. **Educação ambiental**: possibilidades e limitações. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 02, p. 317-322, maio/ago., 2005a.

_____. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 17-45.

_____. ORELLANA, I. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta do EDAMAZ. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. 3. ed. São Carlos: RiMa, 2006. p. 273-287.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999a.

_____. **Origens e perspectivas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez., 1999b.

_____. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 323-348.

SENRA, João Bosco. Água, o desafio do terceiro milênio. In: VIANA, G.; SILVA, M.; DINIZ, N. (Orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. (Coleção Pensamento Petista). p. 133-144.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Escola Cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. (Org.). **Escola Cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 07-10.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

SILVA, Maria Eleni Henrique da. A perspectiva eco-relacional e a proposta freireana: contribuições para pensar a formação de professores. In: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. SILVA, Maria E. H. da (Orgs.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento**. Fortaleza: Edições UFC, 2009b. (Coleção diálogos intempestivos; 70). p. 95-127.

SIMÕES JORGE, J. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire; 04).

_____. **A ideologia de Paulo Freire**. 2 ed. rev. e aum. São Paulo: Loyola, 1981a. (Coleção Paulo Freire; 05).

_____. **Educação crítica e seu método**. São Paulo: Loyola, 1981b. (Coleção Paulo Freire; 06).

SIRKIS, Alfredo. **Ecologia urbana e poder local**. Rio de Janeiro: Ondazul, 1999.

SIQUEIRA, Josafá C. Ética ambiental no contexto da globalização. In: RUA, João (Org.). **Paisagem, espaço e sustentabilidades: uma perspectiva multidimensional da Geografia**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007. p. 131-141.

SORRENTINO, Marcos. Educação Ambiental e Universidade: um estudo de caso. In: PADUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca (Orgs.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997. p. 43-54.

_____. De Tbilisi a Thessaloniki: a Educação Ambiental no Brasil. In: CASCINO, Fábio; JACOBI, Pedro; OLIVEIRA, José Flávio de (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA/CEAM. 1998. p. 27-32.

STEIN, Suzana A. **Por uma educação libertadora**. 7 ed. Petrópolis: Vozes. 1985.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 172-174.

_____. **Da Pedagogia do Oprimido às pedagogias da exclusão:** um breve balanço crítico. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago., 2009.

STUANI, Geovana Mulinari. **A construção curricular popular crítica no ensino de ciências naturais e suas implicações na prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

TAMAIIO, Irineu. **Educação Ambiental e mudanças climáticas:** diálogo necessário num mundo em transição. Brasília: MEC/DEA, 2013. (Série EducAtiva).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979a. (Coleção Paulo Freire; 01).

_____. **Diálogo com Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979b. (Coleção Paulo Freire; 02).

_____. (Coord.). **Leitura crítica de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1981. (Coleção Paulo Freire; 03).

_____. **Pedagogia da luta:** da Pedagogia do Oprimido a escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997. (Série “Educação Internacional” do Instituto Paulo Freire).

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (Orgs.). **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação: compartilhando saberes; pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 267-276.

_____. **Temas ambientais como “temas geradores”:** contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. In: *Educar em Revista*. Curitiba, n. 27, p. 93-110, jan./jun., 2006.

_____.; VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de. A metodologia de pesquisa-ação em educação ambiental: reflexões teóricas e relatos de experiência. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Paradigmas metodológicos em educação ambiental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRISTÃO, Martha. **Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental.** In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 847-860, out./dez., 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico.** São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Heidegger: “salvar é deixar-ser”. In: CARVALHO, Isabel C. de M.; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. (Orgs.). **Pensar o ambiente:** bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/SECAD; UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos; 26). p. 157-165.

VANNUCCHI, Aldo (Org.). **Paulo Freire ao vivo.** São Paulo: Loyola, 1983. (Coleção Educação; 11).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** 5 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).

VIEZZER, Moema L.; OVALLES, Omar (Orgs.). **Manual Latino-americano de Educ-Ação Ambiental.** São Paulo: Gaia, 1994.

VIEZZER, Moema L. Pesquisa-ação-participante (PAP). In: FERARRO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p. 277-294.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade:** 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Coleção Cultura, Sociedade e Educação; 01).

_____. **Cultura.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZANCANARO, Lourenço. A ética da responsabilidade com o futuro: uma dimensão pedagógica. In: NOAL, Fernando O.; BARCELOS, Valdo H. de Lima (Orgs.). **Educação Ambiental e cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 57-81.

ZILLES, Urbano. **Gabriel Marcel e o existencialismo.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. (Coleção Filosofia; 31).

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana. In: DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação:** subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 260-280.

ANEXOS
(Disponíveis no CD)

ANEXO 1 - PROGRAMA CONSCIÊNCIA COMUNITÁRIA ESCOLAR (CCE)	20
ANEXO 2 - PPP DO PROJETO ESTÂNCIA AMBIENTAL – CAMPO EM AÇÃO	25
ANEXO 3 - PROJETO CONTEMPLAR O BELO NAS CORES E FORMAS DA NATUREZA	26
ANEXO 4 - CURRÍCULO SÉRIES INICIAIS 2012 REFORMULADO	27
ANEXO 5 - PROPOSTA DE TEMAS POR ANO-BIMESTRE DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUSTENTABILIDADE	27
ANEXO 6 - PPP 2014 DA ESCOLA SELECIONADA	145
ANEXO 7 - CONVITE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS	152
ANEXO 8 - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO RESPONDIDO PELAS EDUCADORAS-PESQUISADORAS	155
ANEXO 9 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	158
ANEXO 10 - PPP DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ	200
ANEXO 11 - REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA V. 21 Nº 45 JAN./ABR. 2012	202
ANEXO 12 - SÍNTESE DOS REGISTROS DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS	224
ANEXO 13 - RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA – TURMA 71	224
ANEXO 14 - RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA – TURMA 74	224
ANEXO 15 - RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA – TURMA 81	224
ANEXO 16 - RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA – TURMA 82	224
ANEXO 17 - CARTA DE REIVINDICAÇÕES	261
ANEXO 18 - INDICAÇÕES DO VEREADOR	261
ANEXO 19 - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NAS AULAS	264
ANEXO 20 - ENCONTROS DOS CÍRCULOS DE CULTURA	275
ANEXO 21 - DISSERTAÇÃO IVO DICKMANN 2010	277
ANEXO 22 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES DAS EDUCADORAS E DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	
ANEXO 23 - TRANSCRIÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA – 1ª FASE	
ANEXO 24 - TRANSCRIÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA – 2ª FASE	

- ANEXO 25 - TRANSCRIÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA – 3ª FASE
- ANEXO 26 - TRANSCRIÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA – 4ª FASE
- ANEXO 27 - TRANSCRIÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA – AVALIAÇÃO
- ANEXO 28 - TRANSCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NAS AULAS
- ANEXO 29 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DADA PELA SEDUC
- ANEXO 30 - AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SALA PARA PESQUISA
- ANEXO 31 - ÁUDIOS DOS CÍRCULOS DE CULTURA E DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES