

OFICINAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESAFIOS DA PRÁTICA PROBLEMATIZADORA

OBARA¹, ANA TIYOMI; SILVEIRA², MARCELO PIMENTEL; KIOURANIS², NEIDE MARIA MICHELLAN

¹ Departamento de Biologia. Universidade Estadual de Maringá. Paraná. Brasil

² Departamento de Química. Universidade Estadual de Maringá. Paraná. Brasil

Palavras chave: Oficinas; Problematização; Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

Uma questão ainda bastante controversa e pouco incorporada nos currículos escolares é a dimensão didático-pedagógica da educação ambiental. No Brasil, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, propostos pelo Ministério da Educação - MEC em 1988, apresentem a temática Meio Ambiente como Tema Transversal nos currículos do ensino fundamental, em geral, observa-se dificuldade por parte dos professores, em inserir os fundamentos da educação ambiental em suas práticas pedagógicas.

A problemática ambiental, identificada em situações de ensino-aprendizagem, está dissociada do contexto socioeconômico e cultural, isto é, da realidade na qual estão inseridos professores e alunos. Isto dificulta a percepção e compreensão dos mesmos em razão da complexidade do meio em que vivem (Leff, 2001).

A proposta da educação ambiental é aproximar as pessoas da realidade e possibilitar que elas consigam perceber as inter-relações entre os seres humanos e seu meio biofísico e cultural, seus problemas e potencialidades, em toda a sua complexidade. Nesse sentido, a inclusão da educação ambiental nos currículos escolares é antes de tudo um ato político. Como não há neutralidade na educação, o currículo deve ser pensado de maneira a formar cidadãos críticos, capazes de interagirem e influenciarem na realidade, na perspectiva de um mundo mais sustentável.

Neste contexto, as idéias de educadores como Paulo Freire, podem ampliar as discussões sobre a compreensão do processo educativo enquanto ação transformadora. Embora o educador não tenha trabalhado especificamente com a educação ambiental, sua leitura do mundo, tão ampla quanto profunda, possibilita que façamos uma reflexão sobre a dimensão ética, política e pedagógica no ato de ensinar-aprender.

Segundo a visão do autor:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo seu poder de captação do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1979, p.40-41).

Desta forma, a prática da educação ambiental, na perspectiva que aqui abordamos, tem como eixo estruturador a problematização dos conhecimentos. Cabe explicitar que o caráter dialógico da problematização implica em compreender e questionar os conhecimentos empíricos, fruto da interação dos sujeitos com a vida cotidiana.

Uma concepção problematizadora pode abrir caminhos para a educação ambiental no momento em que não parte de definições e ações prontas, mas pelo contrário, discute-se, analisa-se, descobre-se a partir da problematização e da interação entre os pares, proporcionados pelo trabalho coletivo, na busca de soluções.

O saber científico contribui não só para a convivência e troca afetiva, mas, principalmente, para resolução dos problemas.

O conhecimento, pelo contrário exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 1983a, p.27).

Isso permite que não se definam os conceitos e problemas aos educadores e educandos envolvidos em certa problemática, mas que estes, conscientemente possam descobri-los e, assim, buscar a solução. O reconhecimento desta realidade poderá abrir caminhos para que se reconstrua uma nova realidade, dotada de novas relações e significados e desenvolvida a partir de outras racionalidades.

Este movimento dialético estabelecido entre conhecer e reconhecer, construir e reconstruir a realidade pode ser desenvolvido em movimento ascendente, em que, a cada passo, vão sendo descobertas relações que clarificam a compreensão de um todo. Encaminha-se, portanto, para outros níveis: abstração, generalização e classificação. A complexificação proporcionada pelas análises formais, conscientes e racionais, gradativamente, garante ao educando a apreensão das teorias científicas. “A tarefa do educador dialético é, trabalhando em equipe interdisciplinar, este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu [...]” (Freire, 1983b, p.119).

É importante observar que o caráter problematizador, maiêutico e dialógico exige do educador um esforço maior, no sentido de estar atento às singularidades das falas dos educandos. Essa busca pela compreensão de suas concepções e vivências, de maneira a fornecer elementos contextuais possibilitam concretizar a aquisição do conhecimento sistemático que a escola e o professor tanto almejam.

As contribuições de Paulo Freire nos levaram à reflexão sobre o papel da Oficina Pedagógica, como espaço articulador e problematizador, de diferentes situações e contextos, individuais ou coletivos, relacionados à educação ambiental, passíveis de serem reavaliados e construídos.

Portanto, a oficina, enquanto modalidade didática se constitui num espaço para a reflexão e discussão das vivências, possibilitando que nós, educadores e educandos superemos os obstáculos e barreiras da prática pedagógica, na perspectiva de uma nova práxis transformadora. Segundo Freire (1983b), a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limite”.

AS OFICINAS COMO ESPAÇOS DE PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A proposta de se realizar oficinas de educação ambiental, nas disciplinas de Prática de Ensino de Ciências e Biologia e Prática de Ensino de Química, respectivamente, dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química, da Universidade Estadual de Maringá-Paraná-Brasil, partiu da necessidade de se criar um espaço de discussão e reflexão em sala de aula, com os “alunos-professores”,¹ sobre a prática pedagógica em educação ambiental.

1. “Alunos-professores” são os acadêmicos dos cursos de licenciatura em Biologia e Química, do 3o e 4o anos, desenvolvendo estágio supervisionado com alunos do ensino fundamental e médio.

Uma nova concepção de educação ambiental fundamentada em conhecimentos científicos, socioculturais e éticos que sustentam a prática, por meio da problematização construída pelos educadores e educandos, norteou a proposta de viabilizar a formação de professor mais crítico e reflexivo. Dessa forma, as oficinas, realizadas nos anos letivos de 2002-2003, num total de 60 horas/aulas com acadêmicos dos 3o e 4o anos, dos cursos de Biologia e Química tiveram como eixo norteador a problematização de diferentes questões, que envolvem: as representações sobre meio ambiente; os fundamentos epistemológicos, filosóficos e metodológicos da educação ambiental e os princípios para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva.

Estas questões foram trabalhadas em três etapas principais:

- a) *Levantando as Representações sobre o Meio Ambiente* – Esta primeira etapa teve como objetivo promover uma reflexão crítica sobre as representações que cada “aluno-professor” construiu sobre o meio ambiente. A partir de questões geradoras, filmes, textos, notícias, confecção de desenhos, entre outras atividades, os “alunos-professores” foram estimulados a manifestar suas concepções sobre meio ambiente.
- b) *Avaliando a Prática Educativa Cotidiana* - Considerando as representações levantadas na primeira etapa, os “alunos-professores” foram conduzidos a problematizar as bases epistemológicas, filosóficas e metodológicas nas quais as práticas cotidianas, observadas durante o estágio supervisionado, relacionado à temática ambiental, estavam fundamentadas. Este diálogo possibilitou uma análise crítica das experiências e abordagens adotadas.
- c) *Discutindo a Educação Ambiental* – Nesta etapa, os “alunos-professores” foram estimulados a refletir sobre a educação ambiental enquanto processo de ação e transformação da realidade. Algumas questões foram problematizadas, tais como: Como os conhecimentos devem ser trabalhados na perspectiva de formar um aluno crítico e reflexivo? Quais metodologias devem nortear esta prática pedagógica?

AS REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE

A representação social é o conjunto de todo o saber partilhado socialmente, ou o senso comum que alguém adquire, em virtude de estar inserido em um grupo, que ocupa um lugar na hierarquia social, em determinado momento histórico e espaço geográfico. Assim, sobre a temática ambiental, cada indivíduo constrói as crenças, os preconceitos, as ideologias e características específicas das atividades cotidianas, sociais e profissionais. Na perspectiva de Moscovici (1978), [...] os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, [...] produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações.

Segundo Reigota (1995), a partir do estudo das representações sociais de meio ambiente dos professores, podemos compreender melhor suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas ao tema .

Com base na tipologia das concepções sobre *ambiente* proposta por Sauv , et al. (2000), observamos que a grande maioria dos “alunos-professores” percebe o *meio ambiente como natureza*, em que os componentes da paisagem natural (rios, animais, árvores, etc.) estão, de maneira crescente, sendo degradados pela a o humana. Associadas   esta visão naturalista estiveram bastante presentes as no es de *meio ambiente como problema e como recurso*.

Neste contexto, foi enfatizado pelos “alunos-professores”, que muitos dos atuais problemas ambientais de nossa sociedade são decorrentes da falta generalizada de uma consciência ambiental, que direta ou indiretamente, tem comprometido os recursos naturais, essenciais   manuten o da espécie humana na Terra. As posturas e preocupa es manifestas revelaram uma rela o utilitarista e antropoc trica dos “alunos-professores” com rela o   natureza. Segundo Grün (1996), a visão antropoc trica que predomina em nossa sociedade está intimamente ligada ao pensamento científico moderno, responsável pela dicotomia natureza/cultura, constituindo-se num dos principais entraves para se consolidar, efetivamente, os princípios da educa o ambiental.

A PRÁTICA EDUCATIVA COTIDIANA

A partir do levantamento das representações sobre o meio ambiente dos “alunos-professores” foi possível observar uma visão simplista do papel da educação ambiental, ainda voltada para atividades pontuais, como realização de trilhas, hortas, plantio de árvores, coleta seletiva e reciclagem de lixo, que mais se assemelham a uma prática de “adestramento ambiental”.

A problematização destas representações em relação aos fundamentos teóricos e práticos da Educação ambiental permitiu que os “alunos-professores” percebessem que a mesma transcende estas atividades isoladas, pois esta pressupõe uma visão integral e interdisciplinar dos problemas, exigindo uma construção contínua de conhecimentos e uma formação de valores e atitudes que levem a práticas transformadoras. Os “alunos-professores” perceberam, durante o estágio de observação da disciplina Prática de Ensino, que grande parte das atividades relacionadas à temática ambiental, desenvolvidas pelos professores nas escolas restringiam-se às atividades na própria sala de aula, fundamentadas basicamente no conteúdo do livro didático, na maioria das vezes descontextualizado, em relação aos objetivos maiores da educação ambiental.

Os trabalhos coletivos, como projetos, oficinas, seminários, debates entre outros são fundamentais para o desenvolvimento de ações voltadas à temática ambiental, mas na opinião dos “alunos-professores”, no contexto escolar estes precisam ser criados, fortalecidos ou ampliados.

A preocupação em dar ênfase a objetivos que ajudem os “alunos-professores” a olharem a realidade com discernimento e espírito crítico, contextualizando historicamente as questões ambientais, esteve presente em todos os momentos das oficinas.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

A trajetória seguida nos diferentes momentos das oficinas colocou os “alunos-professores” frente às concepções de meio ambiente, às experiências vivenciadas na escola e aos fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da educação ambiental, num processo de ação – reflexão capaz de dimensionar que:

[...] se não podemos desenvolver nenhum processo de adivinhação para prever para onde caminhará definitivamente a Humanidade, podemos pelo menos descobrir que futuro dimensionar para os povos ou indivíduos que estejam aquém daquilo que já de alguma forma está realizado (Rodrigues, 1993, p.61).

É importante ressaltar que este trabalho foi idealizado com o intuito de vivenciar propostas que busquem a superação das principais dificuldades que nossos educandos, estagiários da disciplina Prática de Ensino, encontram, ao trazer a dimensão ambiental para os espaços escolares, onde o tratamento desses conhecimentos é bastante conservador. De acordo com Gil-Pérez e Carvalho (2000), é fundamental que futuros professores ou professores atuantes vivenciem novas propostas de renovação no ensino, no sentido de superar a prática tradicional construída ao longo de sua formação.

Dessa forma, a avaliação do processo tem mostrado que um dos aspectos mais importante a ser divulgado é que essas oficinas podem estimular e orientar uma reflexão, principalmente na perspectiva de se perceber que a Educação ambiental deve ser precedida de uma decodificação da realidade para, então, reconstruí-la. A incorporação de novos significados, valores e atitudes acerca da prática diária permitirão ao futuro professor tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades, no desenvolvimento de atividades de educação ambiental. Espera-se que o tratamento dado à temática em questão, por meio de oficinas, estimule as escolas que subsidiaram o Estágio Supervisionado, a significarem a educação ambiental como instrumento de formação cultural.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. (1983)(a). *Extensão ou Comunicação*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1983)(b). *Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIL-PEREZ, D.; CARVALHO, A.M.P. (2000) *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- GRÜN, M. (1996). *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus.
- MOSCOVICI, R. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *Ciências Naturais*. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998, 138p.
- REIGOTA, M. (1998). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, N. (1993). Perspectivas para a Educação Brasileira: as entranhas da modernidade. In: BORGES, A. S. et al. (coord). *Idéias: a autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica.
- SAUVÉ, L. et al. (2000). *La Educación Ambiental: una relación constructiva entre la escuela e la comunidad*. Montréal: EDAMAZ e UQÁM.