



III Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa

Educação Ambiental, Escola e Sociedade: um curso de formação de professores

Environmental Education, School and Society: a course of teachers formation

Gláucia Soares Barbosa, Jessica Prudencio Trujillo Souza e Marilac Luzia de S. L. Sousa Nogueira. Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Resumo

No ano de 2014, o Grupo de Pesquisas FORMAR-Ciências da Faculdade de educação da Unicamp, Brasil, realizou um curso de extensão universitária direcionado a professores da Educação Básica, na intenção de articular seus saberes com os conhecimentos produzidos pelas pesquisas e discussões acadêmicas, na busca por uma reflexão conjunta acerca das suas práticas educativas e concepções de Educação Ambiental (EA). O curso contou com 50 horas de duração e o presente trabalho concentra sua análise sobre as concepções de EA apresentadas pelos professores participantes antes e após o curso, com o objetivo de evidenciar se houve alguma modificação nesse aspecto formativo. Desse modo, esse trabalho concentra sua análise nessas manifestações, as quais foram registradas por escrito através de atividades proporcionadas aos professores. Nas atividades iniciais do curso, 71% dessas foram classificadas como de natureza conservadora e ao final, evidenciou-se que 68% dos professores pretendiam mudar suas práticas educativas para a perspectiva crítica, o que demonstra uma significativa mudança quanto às concepções de EA e sua prática.

Astract

In 2014, the Research Group FORMAR-Ciências at Education Faculty of University of Campinas, Brazil, held a university extension course directed to Basic Education Teachers with prepense to articulate their knowledge with the knowledge produced by the research and academic discussions, the search for a joint reflection on their educational practices and concepts of Environmental Education (EE). The course was 50 hours long and this study focuses its analysis on the EE concepts presented by the participating teachers before and after the course in order to show whether there was any change in this formative aspect. Thus, this study focuses its analysis in these demonstrations, which were recorded in writing through activities offered to teachers. In the early activities of the course, 71% of these were classified as inherently conservative and at the end, it showed that 68% of the teachers intended to change your activities to critical perspective, which shows a significant change as the concepts of EE and its practice.

Palabras chave

Educação Ambiental, Formação de Professores, Educação básica.

Key-words

Environmental Education, Teacher training, Basic education.

Introdução

Na década de 1970 iniciou-se uma preocupação com as questões ambientais, a qual ganhou destaque em espaços internacionais promovidos por diversos encontros direcionados a reflexões e debates sobre essa temática. Nesses encontros, a Educação Ambiental (EA) ganhou visibilidade, tomando força a partir da Conferência de Tbilisi promovida pela UNESCO, em 1977. A partir daí, essas preocupações expandiram-se para diversos setores sociais e compromissos governamentais, concretizadas no Brasil por meio de políticas públicas das quais muitas se voltam para o ambiente escolar, por exemplo, as que trazem a EA para o currículo enquanto tema a ser discutido pelas diversas disciplinas (GUIMARÃES, 2000).

No nosso país a EA é entendida como um tema socialmente relevante o qual é tratado sob os aspectos da transversalidade curricular, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Contudo, entendemos que a compreensão da temática ainda é ressentida pela maioria dos profissionais da educação básica, no que se refere às concepções que tangenciam ações dessa ou daquela natureza, dentre as quais evidencia-se claramente uma concepção de EA e conseqüentemente diferentes direções que se pode encaminhar os alunos acerca das reflexões que determinadas ações possam conduzir, o

que acreditamos que quase sempre não é assumido com clareza pelos professores do ensino básico. Por exemplo: atividades pontuais com temas e datas específicas como semana da água, dia da árvore ou temas que são tratados de forma ilustrativa para determinado conteúdo disciplinar, atividades externas com fim em si mesmo, como visitas à cooperativa de reciclagem, passeios no entorno da escola, estações de tratamento de água e outros, conforme (2008).

Segundo LAYRARGUES e LIMA (2011), a EA nasceu no período demarcado pela denominada crise ambiental no final do século XX e configurou-se a princípio com a perspectiva de que o homem fosse capaz de minimizar os impactos ambientais que se estabeleciam nesse contexto. A partir dessa preocupação, os autores declaram a constatação de que a EA: *“compreendia um universo pedagógico multidimensional que girava em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza foi exigindo aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos de crescente sofisticação, tornando essa prática educativa mais complexa do que se poderia imaginar”* (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 5).

A afirmação desse universo multidimensional da EA fez com que surgissem novos esforços de diferenciação desse tema. No presente trabalho tomamos os estudos

de GUIMARÃES (2000) e de BARBOSA (2015), que classificam a EA em duas grandes correntes: a crítica e a conservadora.

Para GUIMARÃES (2000) existe um consenso sobre a gravidade das questões ambientais serem decorrentes do modelo de sociedade vigente que, para manter sua capacidade produtiva, a margem de lucro e o consumismo, vem utilizando os recursos naturais de maneira irresponsável, provocando diversos problemas ambientais. Assim, a EA seria uma importante estratégia para a superação desses problemas. De acordo com o autor, os desdobramentos das afirmações acima apontadas caminham por duas vias: a conservadora e a crítica.

Segundo o autor, a perspectiva conservadora tende a manter o modelo de desenvolvimento econômico vigente, propondo soluções tecnológicas para diminuir o impacto ambiental. Defende-se nessa linha o desenvolvimento econômico preocupado com a preservação ambiental e com a diminuição dos impactos ambientais, para a sobrevivência das gerações futuras, muito conhecido por desenvolvimento sustentável. Nesse viés a educação adotada é a conservadora, que almeja a mudança do indivíduo e acredita que tal transformação automaticamente implicaria na transformação da sociedade, sem se realizar as devidas reflexões sobre a complexidade de se mudar o indivíduo e a sociedade numa relação dialética. Educa para uma

cidadania passiva, que respeita e pratica os direitos e deveres estabelecidos pelo atual modelo de desenvolvimento econômico, reproduzindo as relações sociais de forma desigual.

Outra via seria buscar a transformação da sociedade defendendo-se outro modelo societário e econômico. Ressalta-se aqui a EA crítica, que visa essa mudança social, em que indivíduo e sociedade são transformados, educador e educando são agentes sociais de mudança. Busca-se uma educação para a formação do cidadão político, em que os indivíduos são sujeitos daquilo que podem conquistar. Assim, a cidadania seria a promessa de se construir a ação política, na direção de colaborar para formar sujeitos responsáveis pelo mundo em que vivem (GUIMARÃES, 2000).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, BARBOSA (2015), num breve apanhado, compreende a EA conservadora como aquela que *“entende o ambiente em sua totalidade e complexidade e a educação como um processo formador do sujeito político, que almeja entender e transformar sua realidade”* (p. 51). Inferimos que nesse processo educativo são levadas em conta atividades interdisciplinares, contextualizadas e problematizadoras, de forma a levar o educando a uma reflexão crítica sobre sua realidade próxima e relacioná-la ao contexto global, com vistas a mudança da sociedade. A autora afirma que na EA

conservadora o ambiente é entendido de “*maneira reduzida e fragmentada e a educação como um processo que molda um comportamento ecologicamente correto, tendendo a manter a sociedade como está*” (BARBOSA, 2015, p. 51). De acordo com a autora, nesse processo educativo o ambiente é interpretado de forma antropocêntrica, utilitária e reduzida por meio de ações descontextualizadas e pontuais, com “*ênfase na responsabilização do indivíduo pela crise ambiental e no caráter comportamental da educação*” (BARBOSA, 2015, p. 159).

Diante desse contexto, essa temática tem sido uma preocupação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores do Ensino de Ciências (FORMAR-Ciências), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, destinando esforços para reflexões, debates e pesquisa não só para o ensino de Ciências, como também para a EA e suas diferentes manifestações no ambiente escolar nos diferentes níveis de ensino, nas pesquisas acadêmicas brasileiras, nas políticas públicas e na formação de professores.

Esse grupo de pesquisa, no ano de 2014, realizou um curso de formação continuada de professores em Educação Ambiental, na modalidade de extensão universitária, com foco em currículo, políticas públicas, concepções, aspectos socioculturais, entre outros.

O presente trabalho concentra sua análise sobre as concepções de EA dos participantes, buscando comparar o momento inicial e final do curso de extensão, tendo como objetivo evidenciar as concepções iniciais desses professores e as concepções que apresentaram após o curso, bem como a intenção de modificação na prática educativa.

Educação Ambiental, Escola e Sociedade

O curso em questão, intitulado Educação Ambiental, Escola e Sociedade, foi planejado no ano de 2013 pelos pesquisadores do grupo de pesquisa FORMAR-Ciências, com discussões de diversos temas relevantes para a educação básica, que após muitas reflexões decidiu por cinco temas que atendessem de modo abrangente as necessidades de trabalho com a temática da EA na educação básica.

Os temas ligados à EA foram divididos do seguinte modo: Tema 1– Fundamentos da Educação Ambiental; Tema 2- Currículo Escolar; Tema 3- Dimensão Político-Filosófico e Ecológica; Tema 4- Dimensão Sociocultural e Tema 5- Dimensão Econômica, os quais foram oferecidos num total de dez encontros presenciais realizados em sábados alternados, dois por tema, acrescidos de dez horas de trabalho extraclasses.

O curso contou com 50 horas de duração e foi oferecido privilegiadamente aos professores da rede pública de ensino. Os 31 professores participantes constituíram um grupo com formações acadêmicas diversas, como geógrafos, biólogos, pedagogos, jornalista, técnico ambiental e outros. Dentre suas atuações profissionais tínhamos no grupo desde a educação infantil até o ensino médio.

O corpo docente do curso de extensão foi constituído pelos pesquisadores com diversas formações acadêmicas e atuações profissionais que compõe o grupo FORMAR-Ciências, dentre os quais podemos citar geólogos, físicos, pedagogos, biólogos, sociólogo, com atuação como professores do ensino básico, diretor da educação básica, professores universitários, o que confere uma característica relevante no campo da Educação Ambiental. Uma característica do curso oferecido foi que cada tema era ministrado por dois ou três docentes em parceria.

Cabe dizer que em nosso país a educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se compõe de três níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo que esse último precede o ensino superior (BRASIL, 1999). Assim, esse curso atendeu aos docentes dos três níveis formais do ensino básico brasileiro.

Metodologia

Esta é uma proposta de pesquisa qualitativa que como definem Lanksear e Knobel (2008) é aquela interessada em entender como os sujeitos experimentam, entendem, interpretam e participam da realidade. Dá-se grande importância aos dados coletados nos ambientes reais em que a ação acontece, assim como a inserção do pesquisador no contexto estudado.

Assim, as autoras do presente artigo, enquanto professoras formadoras e em formação, se interessaram em compreender as concepções de EA dos 31 docentes participantes do curso de extensão analisado, tendo como objetivo evidenciar as concepções iniciais desses professores e as concepções que apresentaram após o curso, bem como a intenção de modificação na prática educativa.

Os dados coletados foram os registros dos professores por meio de atividades reflexivas e guiadas pelos docentes responsáveis pelo curso em dois momentos: a) momento inicial de levantamento dos dados, durante o desenvolvimento do primeiro tema, Fundamentos da Educação Ambiental, em que foram trabalhadas as concepções prévias de EA dos professores participantes; b) momento final de levantamento dos dados, desenvolvido no último encontro do curso, num período destinado especificamente a avaliação do mesmo.

Sobre a etapa inicial, buscamos resgatar as experiências e ideias dos professores, momento em que foi solicitada a descrição de uma prática pedagógica que justificassem como representativa de EA, a qual foi registrada individualmente por meio da seguinte questão: *Discorra brevemente, sobre uma atividade que considere representativa de educação ambiental e que realizou em sua prática pedagógica. (Caso nunca haja ministrado uma atividade de educação ambiental, relate alguma com que tenha entrado em contato em alguma situação vivenciada).*

Após todos os encontros do curso, retomou-se essa atividade com a intenção promover uma avaliação reflexiva por parte dos professores acerca das suas percepções e práticas de EA. Entregamos a eles a primeira atividade individual, do primeiro encontro do curso, onde eles haviam relatado suas práticas pedagógicas como sendo de EA. Baseados em seus próprios relatos, foi solicitado para que cada professor analisasse sua atividade e dissessem de qual abordagem de EA eles se aproximavam e, se após o curso, gostariam de reformular suas atividades e mudar a abordagem de EA aderida. Essa atividade foi realizada a partir das seguintes questões:

1. A partir da análise do trabalho realizado individualmente na Atividade 1, Parte A da Oficina 1, tratando de uma experiência representativa de sua prática

pedagógica em educação ambiental, responda:

- *Você concorda com a sua justificativa de que se tratava de uma atividade de educação ambiental?*
 - *Que tipo (tendência/ corrente/ modalidade/ concepção) de educação ambiental você descreveu na ocasião?*
2. Após toda a reflexão realizada no transcórre do Módulo 1 deste Curso e da realização das Atividades 3 e 4 da Oficina 5:
 - *Você mudaria a abordagem da atividade de educação ambiental indicada por você na primeira Oficina do Curso? Por quê?*
 - *Em caso de mudança, qual seria a nova abordagem?*

Os dados coletados a partir desses registros foram tratados por meio de análise de conteúdo, que de acordo com FRANCO (2008) busca interpretar a mensagem (verbal, gestual, documental, etc.), desmontar sua estrutura, identificar suas características e significados.

O que declararam os docentes sobre a Educação Ambiental: interpretação das práticas e dos conceitos

No momento da avaliação final, 71% dos docentes participantes do curso de ex-

tensão, ao analisarem a atividade em que descreveram uma prática de EA no início do processo formativo, afirmaram que sua prática tendia para a EA conservadora, caracterizada pela forma reduzida e fragmentada de se entender o ambiente, distanciando-se de uma visão política e sistêmica das questões ambientais, formando o sujeito que pratica ações ambientalmente corretas (BARBOSA, 2015). Eles declararam que, naquele primeiro momento, descreveram ações pontuais, fragmentadas, com ênfase numa educação comportamentalista. Entre as práticas descritas estavam trabalhos com horta, composteira, mini estação de tratamento de esgoto, entre outras.

Outros 19% dos docentes alegaram que desde o princípio suas práticas eram críticas, afirmando que tinham como pressuposto a interdisciplinaridade, além de um olhar para questões socioambientais e para a diversidade. Por fim, 10% dos participantes não deixaram claro em seus registros em qual tendência suas práticas de EA se englobavam.

Em relação ao que os docentes descreveram sobre suas práticas, ao perguntarmos se mudariam a abordagem realizada e que nova abordagem seria essa, 68% dos professores disseram que mudariam a abordagem englobando uma perspectiva mais crítica da EA, decorrente da busca da reflexão sobre a complexidade ambiental e a formação do sujeito político (BARBO-

SA, 2015). Podemos observar tal mudança de postura dos professores nos seguintes registros:

“Agora, passado o tempo em que muitas reflexões acerca da EA foram efetuadas, acredito que, a atividade por mim relatada, tratava-se de uma prática que pouco contribuiu na construção de uma concepção de EA crítica dos alunos e, também, dos acadêmicos em formação envolvidos na prática descrita. Desse modo, acredito que a prática efetuada no contexto de formação de geógrafos, precisaria de um maior embasamento, tanto teórico quanto metodológico sobre a EA pois, o que na verdade se praticou foi um adestramento dos educandos” (Docente 21).

“Concordo com a justificativa de que se tratava de uma atividade de educação ambiental porém, fazendo uma revisão da atividade proposta, além de apresentar uma possível solução, procuraria investigar a causa do problema mais profundamente para tentar propor uma maneira de evitá-los ao invés de apenas propor uma solução. Na ocasião minha atividade era adestradora mas agora proponho uma alteração na abordagem para que se torne crítica” (Docente 11).

Podemos notar que o Docente 21 percebeu que precisava amadurecer seu embasamento teórico e metodológico para entender que EA não é só ensinar o comportamento ecologicamente correto, pois isso pouco contribuiu para uma reflexão crítica acerca da realidade. Ao interpretar a autoavaliação do Docente 11 observamos que ele expõe a preocupação de que a EA

deve ir além do debate sobre as consequências dos problemas ambientais, propondo apenas uma solução por meio de um adestramento ambiental, mas explorar também as suas causas proporcionando uma reflexão crítica. Um dos princípios da EA discutidos na Conferência intergovernamental de Tbilisi, destacada por GUIMARÃES (2000), é justamente essa: *“Ajudar os alunos a descobrirem os sintomas e as causas verdadeiras dos problemas do ambiente (...) Ressaltar a complexidade dos problemas e, em consequência, a necessidade de desenvolver o sentido crítico e as aptidões à sua resolução”* (p. 5).

Dando continuidade a avaliação dos professores, ressaltamos que 26% dos participantes alegaram que não mudariam a abordagem de suas práticas. Entre esses alguns assumem que suas práticas já possuíam um viés mais crítico, enquanto outros assumem que o melhor para sua realidade seria manter a perspectiva conservadora, como podemos observar nos registros a seguir:

“Como já possuía grande interesse pela temática e uma carga de materiais e estudos referente ao assunto, acredito que realizava uma educação ambiental voltada a modalidade essencial com princípios críticos e emancipatórios. Espero continuar a realizar com estes princípios e aprimorá-los” (Docente 1).

“Não mudaria a abordagem, porque considero a horta como um tema gerador de prá-

ticas que abordam a integração curricular e propicia uma vivência prática e prazerosa que pode ser o ponto inicial para abordar as questões de consumo, reciclagem de lixo e hábitos saudáveis” (Docente 4).

“Não mudaria porque considero essa atividade adequada mesmo sendo conservadora – economia ecológica” (Docente 2).

Os Docentes 1 e 4 consideram que suas atividades já eram englobadas por características da abordagem crítica, como a emancipação política dos sujeitos envolvidos e a integração curricular. Para GUIMARÃES (2000), a EA crítica deve estar intimamente relacionada aos interesses populares de emancipação, igualdade social e melhor qualidade de vida. Para isso é necessário uma ampla compreensão da realidade por meio do tratamento interdisciplinar do conhecimento, de forma a superar o tratamento fragmentado e reduzido na qual o conhecimento sobre o ambiente vem sendo ensinado.

Já o Docente 2 assume a postura de não mudar sua forma de abordagem da prática de EA realizada, por entender que essa ação num viés mais conservador foi o mais adequado para a sua realidade.

Ademais, em 6% das respostas dos docentes sobre mudar ou não a abordagem das práticas realizadas, não foi possível identificar se os professores fariam tal mudança.

Por último, analisamos se houve coerência nos registros dos docentes entre: a prática descrita e a classificação realizada e, entre a mudança pretendida e a justificativa dada. Verificamos que em 74% dos casos houve coerência, como pudemos identificar no registro abaixo:

“Descrevi a atividade realizada no Projeto de Ecoleitura durante o mês de março, comemorando o dia Mundial da Água com a contação de história “João da Água”, com temas abordados como economia/desperdício de água, seca, regiões desfavorecidas e sensibilidade (...). Nessa época considero que o meu trabalho seguia a vertente/tendência do adestramento ambiental. Atualmente acredito na tendência crítica por estabelecer aos alunos a possibilidade de refletir seus atos pensando nas futuras gerações. Na realidade a mudança que faria não seria na concepção e sim na forma de abordagem. Sempre foram atividades de reflexão, mas graças ao curso, garante a possibilidade de interpretar efetivamente as concepções” (Docente 15).

No relato desse professor, o mesmo assume que sua atividade estava na linha da EA conservadora como é possível notar na descrição acima, o que mostra a coerência entre prática descrita e a classificação realizada. Também observa-se que esse docente faria a mudança de uma prática pontual e fragmentada para uma prática refletida, na perspectiva crítica, existindo coerência entre a mudança pretendida e a justificativa dada. Além disso, acrescenta o fato de incorporar em suas ações o que

aprendeu com a teoria e, que isso foi possibilitado pelas reflexões estabelecidas durante o processo formativo realizado.

Assim, inferimos que a maioria dos professores reconheceram que suas práticas de EA estavam voltadas para a perspectiva conservadora e que poderiam mudá-las buscando aproximá-las a um viés mais crítico desse tipo de educação, demonstrando que houve a compreensão dos conceitos e das práticas de EA desses participantes. Esse entendimento é fundamental para a real transformação das ações pedagógicas e da forma de olhar e interpretar o mundo, trazendo uma visão mais política e reflexiva.

Considerações

O trabalho que apresentamos concentra sua análise nas manifestações de EA apresentadas pelos professores no momento inicial e final do curso de extensão universitário aqui tratado. As concepções de EA evidenciadas estão pautadas segundo os estudos de GUIMARÃES (2000) e BARBOSA (2015), que se apoiam em duas perspectivas: conservadora e crítica. Notou-se que dos 31 professores participantes 74% apresentaram coerência entre a descrição da atividade inicial com a classificação que realizaram no segundo momento. Desse total de participantes, 71% classificaram suas práticas iniciais na tendência Con-

servadora de EA e 68% disseram, ao final do curso, que pretendiam mudar suas práticas educativas para a tendência de EA Crítica. Esses resultados demonstram que houve uma ampliação quanto aos diversos olhares referentes à EA, por meio das reflexões sobre as práticas pedagógicas dos participantes promovidas pelo curso de extensão conferindo um salto qualitativo à formação desses docentes. Ademais, enquanto grupo de pesquisa acreditamos haver realizado um trabalho que atendeu nossas expectativas quanto a aproximação da academia com a prática docente da educação básica brasileira. Também entendemos com esses resultados, que há necessidade de formação de professores para atuarem com a temática da EA junto aos seus alunos, de modo que essas ações sejam planejadas segundo objetivos que atendam às reais expectativas da proposta de trabalho docente. Notamos que, embora os professores apresentassem boas intenções ao realizarem suas propostas essas não conseguiram ultrapassar a tendência conservadora, porém após o curso, esses docentes apresentaram condições de avaliar a própria prática de modo a perceber o grande descompasso entre a intenção e a prática pedagógica que realizavam e a buscar a sua melhoria.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Ivan A. (2008). Modalidades de Educação Ambiental no Currículo Escolar. Mimeo. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP.
- BARBOSA, Gláucia Soares (2015). Educação Ambiental e formação de professores de uma escola rural do entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro - MG. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP.
- BRASIL, Lei nº 9.795 (1999). Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação.
- BRASIL, Ministério da Educação (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação.
- FRANCO, Maria L. P. B (2008). Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro.
- GUIMARÃES, Mauro (2000). Educação Ambiental. Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora.
- LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele (2008). Pesquisa pedagógica: do projeto e implementação. Porto Alegre: Artmed.
- LAYRARGUES, Philippe P. e LIMA, Gustavo F. C. (2011). Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental: A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto: UFSC / USP / UNESP.