



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR VIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA

Setembro/2013

Eixo temático: Pensamento de Paulo Freire
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
DEORCE, Mariluz Sartori ¹
mariluz@ifes.edu.br
Comunicação Oral. Texto completo.

RESUMO

O artigo se propõe potencializar os discursos e práticas de professores e alunos por meio de uma Educação Ambiental crítica. Num contexto de educação profissional, em que valores como individualidade e competitividade são enaltecidos por serem condições de empregabilidade, as redes ambientais tecidas nesse cotidiano sinalizam práticas curriculares sustentadas por alguns ideais freireanos, como a conscientização, ética, prática dialógica e utopia. A emergência dessas categorias problematizam as condições existenciais opressoras e potencializam formas de vida mais éticas e estéticas de estar sendo no mundo. Este estudo são fragmentos de uma pesquisa de doutorado, que se intitula “A Educação Ambiental como um centro de força no currículo do curso técnico em Mecânica do Ifes/*campus* Vitória”. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e, para fins de coleta de dados, utilizou-se de entrevistas com professores e de grupos focais com educandos do curso técnico em Mecânica. Em busca de visibilidade de práxis transformadoras, é possível engajar-se numa educação técnica para as sustentabilidades social e planetária.

Palavras-chave: Currículo. Educação Ambiental. Educação Profissional. Práxis.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação – Currículo, PUC-SP. Mestra em Pedagogia Profissional - ISPEPT, Cuba. Revalidação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. E-mail: mariluz@ifes.edu.br.



PAULO FREIRE: um referencial para a constituição de uma Educação Ambiental e um currículo crítico

Apresento, em breves linhas, algumas relações entre educação ambiental, currículo crítico e pensamentos freireanos para tornar visíveis as potencialidades emergentes do/no cotidiano escolar da educação profissional técnica. Como todo conhecimento é poder, as análises sobre currículo, sociedade, cultura, poder, ideologia e controle social podem ser enriquecidas pelas categorias freireanas aqui apresentadas. Assim, as perguntas que norteiam este artigo e abrem possibilidades para outros desdobramentos de pesquisas são as seguintes: como podemos pensar no diálogo entre currículos e EA²? Como os estudos freireanos entrelaçam o campo da EA? Que contribuições o pensamento pedagógico de Paulo Freire traz, por meio da relação ser humano–mundo e da dimensão crítica da educação, para a EA e o currículo? Com esse propósito sinalizo algumas categorias freireanas que emergem das práticas e discursos ambientais que enriquecem as redes curriculares do curso técnico em Mecânica e contribuem para uma formação humana mais emancipatória.

Ao invés de se preocuparem com a técnica (como fazer) e com a pretensiosa neutralidade do currículo – aspectos da teorização tradicional do currículo –, as teorias críticas responsabilizam o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Na perspectiva crítica, o currículo não é o elenco desinteressado de conteúdos, mas território de contestação e poder, perpassado por ideologias e interesses. Assim, o currículo pode tanto servir à manutenção do *status quo* quanto ser território de contestação dos discursos dominantes e alienantes.

Segundo Silva (1999), as teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas, desinteressadas, concentrando-se em questões técnicas e de organização, enquanto

(...) as teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente implicada em relações de poder (...). Não se limitam a perguntar ‘o quê?’, mas ‘por quê?’. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro

² Pela recorrência do termo educação ambiental, opto por fazer uso da abreviatura EA ao longo do artigo.



esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (SILVA, 1999, p. 16).

Por meio de uma prática dialógica, podemos trabalhar o currículo como política cultural, tal como Giroux (*in* SILVA, 1999). Assim, é possível canalizar o potencial de resistência dos educandos e educadores para desenvolver uma pedagogia e um currículo com conteúdo político e crítico das situações opressoras. Nesse contexto, dá-se voz aos educandos e se aposta no poder de intervenção dos sujeitos escolares.

O currículo é política cultural à medida que envolve a construção de significados e valores culturais e sociais, os quais se articulam às relações sociais de poder e desigualdade. Desse modo, percebemos que as teorias críticas pretendem trazer as relações sociais e sua discussão para a sala de aula: questões de raça e religião, dominação política e ideológica, diferenças culturais. Em consonância com a pedagogia do oprimido (Freire, 2005), as teorias críticas do currículo denunciam o caráter bancário e desinteressado do currículo tradicional.

Também em Freire podemos constatar que a relação ser humano–mundo é uma relação socioambiental, o que nos possibilita pensar alguns pressupostos para o entendimento de como a dimensão crítica do currículo estabelece uma relação intrínseca com a EA. Um dos pontos de destaque é que o ser humano é inacabado, inconcluso e está sempre se fazendo na relação com o mundo e com os outros. A consciência de inacabamento lhe possibilita a educabilidade, permitindo ir além de si mesmo; como ser relacional, comunica-se pelo diálogo – exigência fundamental da existência humana. (FREIRE, 2005).

Ademais, quando pensamos em visão de mundo, percebemo-lo como suporte da vida, da existência humana. É o lugar, o contexto, a realidade objetiva. O mundo, como o ser humano, também é inacabado e, por consequência, toda ação humana pode humanizar ou desumanizar o mundo. É no mundo que se realiza a história, que se estabelecem as relações e que os seres humanos agem e fazem cultura. (FREIRE, 1980; FREIRE, 2005).

Esse “mundo” é mediador do processo educativo e, como realidade objetiva, ele é cognoscível. O diálogo entre educadores e educandos é fundamental para que se construam novos conhecimentos e para que os sujeitos se compreendam, nesse



processo, como seres sociais e habitantes do mesmo planeta. (FREIRE, 1996; FREIRE, 2005).

Assim, a EA é uma dimensão educativa crítica que possibilita a formação de um sujeito-aluno cidadão, comprometido com a sustentabilidade ambiental, mediante uma apreensão e compreensão do mundo como realidade complexa.

Partindo do pensamento de Paulo Freire para as práticas em EA, educar se torna um ato político de pensar formas de vidas menos opressoras e mais humanas, de reflexão construtiva do conhecimento para uma formação integral do ser humano em vista do desenvolvimento de sujeitos éticos e cidadãos capazes de agir na realidade em que vivem. Por isso, a formação integral converge para uma educação que supere a visão hegemônica, autoritária do mercado de acúmulo da riqueza, em vista da justiça ambiental pela garantia dos direitos de cidadania, nos quais está o direito de todos a um ambiente sadio. (BRASIL, 1988).

Desse modo, uma EA comprometida com a formação integral do educando encontra na teoria freireana contribuições significativas para sua práxis, pois busca, de forma integrada, a libertação do ser humano, a conscientização política e a formação ética da responsabilidade para com os outros e com o Planeta. Além disso, assume que as mudanças e transformações do mundo estão relacionadas a momentos pedagógicos em que educadores e educandos se formam no movimento dialético entre reflexão e ação, como cidadãos politicamente conscientes de seus espaços de vida.

Isso possibilita aportar à EA um novo jeito de dialogar sobre as questões socioambientais, seus entraves e suas alternativas de superação dos problemas, maximizando seu potencial formativo na busca da conscientização cidadã em relação ao meio ambiente – finalidade de uma EA crítica.

Entretanto, esse diálogo precisa ser feito por meio de uma rigorosidade metódica no sentido do “pensar certo”, em vista do alcance da inteligibilidade do mundo. Isso envolve o pensar crítico, criativo, aberto, desafiador e problematizador dos lugares de vivência dos educadores e educandos, da comunidade do entorno da escola, aumentando o potencial emancipatório de constituição da cidadania, como próprio da EA.

Por meio da relação dialógica (Freire, 1996; Freire, 2005), o educador deve ir além de transmissor de conhecimentos e atuar como alguém que se vê em permanente processo de aprendizagem no diálogo com seus educandos quanto à realidade, e, nesse



contexto, em relação às problemáticas socioambientais em suas múltiplas e complexas dimensões.

Essa perspectiva educacional demanda um enfoque interdisciplinar e multirreferencial superador da visão fragmentada da realidade, possibilitando aos educandos compreender os problemas em vista de ações coerentes e responsáveis com o mundo. Conforme o próprio Freire (2005) enfoca, os educandos são potencialmente sujeitos transformadores do contexto e da realidade em que vivem, desde que tenham condições de aprendizagens para se tornarem cidadãos socialmente críticos e engajados.

Nesse contexto de pensar uma formação humana mais emancipatória, associada a um percurso curricular mais crítico, concluímos que uma nova humanidade só é possível mediante a ética da solidariedade, em que o cuidado e o compromisso com o outro e com o planeta sejam atitudes agregadoras de um processo civilizatório mais justo e igualitário. A ética de que fala Freire contrapõe-se àquela que está posta hoje, ou seja, a ética do mercado, da negação do outro e consequentemente da exclusão social. Nesse contexto excludente, a ética restrita aos ditames do mercado sustenta a exploração insustentável dos bens naturais em nome de um progresso desordenado e de promessas inalcançáveis de melhor qualidade de vida a todos os habitantes do planeta.

Cabe ressaltar aqui a crítica que faz Freire a uma educação profissional pragmatista, submissa à ética menor – a do mercado. O que ele propõe é um processo de formação humana que vincule os conhecimentos técnicos e científicos às suas historicidades e funções social e política de libertação humana.

A formação técnico-científica de que precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo a educação de adultos como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica (...). A compreensão crítica da tecnologia é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a um crivo político e ético [...] Uma ética, a serviço das gentes de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (...). (FREIRE, 2000, p. 101-102).

Apostando na práxis libertadora, é possível pensar em outros mundos possíveis, mais éticos e sustentáveis. Na educação técnica, é válido pensar alternativas credíveis para libertação e transformação, em que as lógicas de dominação e subordinação sejam



subvertidas para produzirmos relações existenciais mais solidárias e estéticas com o outro e com o nosso Planeta. Enfim, lutar por práxis transformadoras é também engajar-se numa educação para a sustentabilidade social e planetária.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Como professora da escola pesquisada, sou constantemente inquietada pelas práticas em EA desenvolvidas por docentes e discentes: experiências curriculares dialógicas que subvertem as lógicas de dominação e opressão. Embora não prescritas no currículo oficial, essas práticas merecem ser visibilizadas e legitimadas por serem portadores de posturas éticas e humanizadoras. Com esse propósito e inspirada nos ideais e categorias freireanos de transformação do mundo e em articulação com a EA e currículo críticos, trago, neste artigo, resultados preliminares de uma pesquisa que desenvolvo, em nível de doutorado, no curso técnico em Mecânica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), visando à reorientação da proposta curricular desse curso, tomando a EA como saber problematizador das condições de vidas opressoras com foco nas possibilidades de práticas educativas libertadoras.

A opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso com privilégio da abordagem qualitativa de análise. Para propósito da coleta de dados, realizaram-se entrevistas com os professores e grupos focais com os educandos. Os resultados preliminares³, obtidos por meio da análise das falas de professores e educandos⁴, têm revelado que a maioria dos professores pesquisados reconhece a importância da EA, propondo-se a aprofundar os seus conhecimentos sobre as questões ambientais e trabalhar com os educandos na perspectiva de organização de um currículo crítico que tenha como centro organizador a EA.

Em relação ao referencial teórico adotado, tomamos a perspectiva crítica da EA na teorização de Carvalho (2001, 2006), Layrargues (2002), Tristão (2004) e Grün (2007). Quanto à breve incursão no currículo crítico, baseamos nossa análise em Henry

³As próximas etapas da pesquisa da tese envolvem a reorientação do currículo do curso em diálogo com os professores, considerando as forças que compõem a organização curricular, tendo por centro a educação ambiental. São elas: política do Instituto Federal do Espírito, projeto político-pedagógico do curso, objetivos, organização dos planos dos componentes curriculares, avaliação e formação de professores.

⁴ Participaram da pesquisa 23 professores que ministram aulas no curso técnico em Mecânica e 25 educandos do último período do curso.



Giroux (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), sempre em diálogo com os ideais emancipatórios de Paulo Freire (1980, 1981, 1996, 2000, 2001, 2005).

Assim, passo a apresentar as categorias freireanas que sustentam práticas curriculares ambientais enriquecedoras de um cotidiano escolar mais solidário e dinâmico em suas expressões de vida e formação humana.

TECENDO OS FIOS DAS REDES AMBIENTAIS COM AS CATEGORIAS FREIREANAS

No cotidiano da escola técnica pesquisada, a EA configura-se, principalmente, nas atividades de gestão ambiental de resíduos sólidos e efluentes, na preocupação com a segurança e saúde do trabalhador e com a organização do espaço escolar⁵. Na tentativa de matematização das questões ambientais que se traduzem em práticas cotidianas de sala de aula, pude perceber uma das correntes da EA – *a educação para a gestão ambiental*⁶. De acordo com Layrargues (2002), a gestão ambiental não visa à substituição da EA, mas sobressai, atualmente, como portadora de conceitos e práticas que podem responder aos desafios de trabalhar uma EA voltada ao desenvolvimento da ação coletiva para o enfrentamento político dos conflitos socioambientais. Assim, os termos para definir os processos pedagógicos voltados à questão ambiental devem ser entendidos como componentes da EA, e não como equivalentes ou substitutos desta.

É esse também o entendimento de Quintas (2004), que afirma que o processo de gestão ambiental não nos remete a uma nova EA, mas a um processo de mediação de disputas pelo acesso e uso dos bens ambientais em nome do interesse público, já que, por via de regra, reconhece-se a existência de diversos atores sociais em conflitos

⁵ No esforço de matematização, verifiquei que a questão da gestão ambiental aparece em 35 citações de falas, obtidas por meio das entrevistas. Outras preocupações não menos significativas, enredadas aos processos de gestão ou Educação Ambiental, também aparecem nas respostas das entrevistas. São elas: segurança e saúde do trabalhador (14); organização e limpeza do ambiente escolar ou da empresa (9); redução do consumo (8); melhor relação e respeito com o meio ambiente (7); sustentabilidade (5); escassez de bens naturais (4); poluição (4); fontes alternativas de energia (3); respeito ao próximo (3); conservação e preservação (2).

⁶ A Educação para a Gestão Ambiental foi formulada em âmbito governamental no Brasil por José da Silva Quintas e Maria José Gualda (1995), educadores da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA. O que deve ser destacado não é propriamente um novo termo, mas os processos de mediação de conflitos e interesses individuais e coletivos, por vezes, antagônicos, que se desenrolam na apropriação dos bens ambientais.



socioambientais e também a assimetria de poderes políticos e econômicos presentes nas sociedades.

Assim, não podemos desqualificar os saberes e práticas associados ao gerenciamento de resíduos e efluentes porque a destinação destes é um desafio que se apresenta no cotidiano dos professores e alunos pesquisados. Portanto, são a esses desafios a que respondem educadores e educandos.

Sem pretender engessar os movimentos constituintes do cotidiano escolar, mas na tentativa de comunicar as energias emancipatórias e utópicas que circulam nas redes⁷ em EA, organizei didaticamente as categorias freireanas em quatro dimensões, assumindo as relações de complexidade e abrangência inerentes à EA. O legado freireano inspira experiências curriculares problematizadoras das atuais condições existenciais; daí a convergência dos pensamentos desse autor com as denúncias das crises socioambientais e com perspectivas de reinvenção de um mundo mais bonito em suas expressões de vidas.

O diálogo com obras freireanas permitiu-me apresentar os discursos dos professores e educandos em articulação com alguns conceitos e pensamentos de Paulo Freire, a saber: *Conscientização, Ética, Prática Dialógica e Utopia*⁸. As categorias aqui apresentadas não pretendem nem encerrar a totalidade e a complexidade dos ideais freireanos, mas carregam em si à estética potencializadora de uma pedagogia da autonomia e de uma EA emancipatória, como veremos a seguir.

Conscientização

A palavra consciência e seus derivados “conscientização” e “conscientizar” são frequentes nos discursos sobre meio ambiente, compondo o campo de significados da EA. Isso se deve, num primeiro momento, aos debates ambientalistas e consequente

⁷Assumimos esta forma de escrita com Alves (2002), Garcia (2002), Ferraço (2001) e outros pesquisadores do cotidiano que, ao enfatizarem as redes de conhecimento ou de saberes e fazeres, se aproximam da ideia de “tecer tudo junto”, sinalizando que os processos de aprendizagens são enredados, heterogêneos, múltiplos. É uma tentativa também de expressar novos modos de pensar e fazer, diferentes da fragmentação herdada da racionalidade modernidade.

⁸As categorias foram selecionadas com base nas entrevistas com os professores e nos grupos focais com educandos do curso de Mecânica, isto é, dos discursos e práticas por eles potencializados. Os conceitos de libertação, autonomia, criticidade, emancipação e democratização, centrais nas obras freireanas, perpassam as categorias elencadas, sendo apresentadas ao longo de todo o artigo.

consenso popular sobre a urgência de conscientizar os indivíduos da necessidade de preservação do meio ambiente.

Como esclarece Carvalho (2006),

[...] a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. E, em um segundo momento que a EA vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes. (CARVALHO, 2006, p.52-53).

No entanto, a própria autora afirma que o emprego da palavra consciência e de seus derivados não conduz necessariamente à reflexão da problemática socioambiental. Carvalho (2001) compreende essas palavras em uma abordagem comportamental de EA, que se coaduna com a psicologia comportamental ou “da consciência”. Nessa abordagem, o papel da educação seria o de transmitir informações sobre o meio ambiente e, assim, sensibilizar o indivíduo a mudar hábitos e comportamentos considerados predatórios, ou seja, por um processo racional de acesso a informações coerentes e da tomada de consciência, o indivíduo é capaz de desenvolver hábitos e comportamentos tidos como compatíveis com a preservação dos recursos naturais.

Complementando a crítica de Carvalho, Tristão (2004) esclarece que os termos consciência e conscientização “(...) associam o sujeito a uma intencionalidade subjetiva da consciência” (p. 177), em que o sujeito aprende pela via única da razão. O sujeito da consciência, senhor de sua vontade, se bem informado acerca de hábitos e atitudes ecologicamente corretos, é capaz de tomar consciência e agir em favor da preservação do meio. No contexto de abordagem comportamental, o corpo não participa do processo de conscientização já que os indivíduos são reduzidos à sua dimensão racional e a aprendizagem é reduzida à mente. Assim, a corporeidade do sujeito que aprende (Assman, 1998) é desconsiderada nos processos cognitivos, reforçando a cisão mente e corpo, dicotomia clássica da ciência moderna.

Pelo exposto, a educação reduzida à esfera comportamental e individual pouco se articula à ação coletiva e à problematização das questões socioambientais, não se comunicando com a esfera política de debate e decisões relativas aos bens ambientais.



Os valores éticos e estéticos de compreensão do mundo necessários à transformação socioambiental não ocorrem apenas por um convencimento racional sobre a crise ambiental, mas, sobretudo, por meio de sensibilidades solidárias, democráticas e emancipatórias.

Tomemos agora, pois, o entendimento de Freire (2001) acerca do termo consciência:

A consciência de, a intencionalidade da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que intenciona. (FREIRE, 2001, p.75-76, grifos nossos).

A ideia é tomar a conscientização como caminho precioso que nos conduza a uma EA crítica, superando os perigos da consciência ingênua que “revela certa simplicidade, tendendo a um simplismo na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na causalidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais”. (FREIRE, 1981, p.40).

A palavra consciência aparece na narrativa de 23 docentes no que se refere à indagação da importância da EA no Ifes. É também uma categoria que figura entre os educandos do curso. Leiamos as opiniões docentes e também discentes, representativas dessa categoria:

“Imagine um técnico em manutenção, se ele não tiver essa conscientização que o óleo ou a graxa que ele vai trocar vai prejudicar o ambiente de trabalho dele, ele vai fazer o trabalho relapso. Não é nem por maldade, mas porque ele não tem conhecimento”. (Educando).

“Se você for hoje fazer uma dinâmica de grupo na Vale, na CST ou em qualquer lugar, eles perguntam sobre a questão ambiental e se você não tiver noção você trava porque você não consegue dialogar a respeito da exploração de uma jazida e sobre reflorestamento”. (Educando).

“Então é preciso que o aluno leve essa consciência para a indústria para que ele possa contribuir também para essa preservação. Para essa adequação da tecnologia, do conhecimento em relação à



atividade profissional dele, qualquer que seja ela”.(Prof. Eletricidade).

A abordagem de uma EA crítica num contexto de formação profissional técnica fomenta a criticidade e a autonomia dos educandos que se assumem como sujeitos no mundo num processo de mediação homem/mundo. Com Freire (1980, 2005), podemos entender que a consciência ambiental não se reduz ao acúmulo de informações ecologicamente corretas porque carrega em si não apenas a razão, mas também sensibilidades éticas e estéticas de ser/estar no mundo. A conscientização crítica exige, sobretudo, o questionamento da nossa relação com a natureza. Essa reflexão implica uma postura epistemológica questionadora de uma visão utilitarista e mecanizada da natureza. Podemos confirmar isso na fala do professor de Gestão.

“E aí quando a gente faz uma análise sobre a Revolução Industrial, falamos que havia essa total despreocupação histórica [preocupação com o meio ambiente]. Você tinha recursos abundantes. Então quando você tem essa evolução e essa sofisticação do mundo do trabalho, passa a ter essa preocupação maior. Aqui no plano [de ensino] está Evolução dos Sistemas de Trabalho; não está escrito educação ambiental porque eu entendo que na minha prática esse é um tema abordado de forma universal, como se fosse o tema, Ética. Você não vai ver o tema Ética, abordado ali, você tem que falar isso”. (Professor Gestão).

No âmbito da EA, não podemos dissociar o técnico do político-social sob pena de reduzirmos à práxis educativa à lógica mercantil-privatista. O sentido mais radical de uma EA transformadora vai além de sensibilizar a população com o problema. É preciso que nos conscientizemos de que os problemas socioambientais são complexos e planetários e, por isso mesmo, exigem um engajamento político coletivo, em nível tanto local quanto global.

Ética

Nas suas últimas obras, notadamente em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire, de modo incisivo, esboça os traços daquilo que ele mesmo nomeou de *ética universal*: o respeito pelos diferentes saberes; a lealdade; a



não discriminação de sexo, gênero, raça, classe, idade, condição social; a consideração da individualidade; o respeito pela diversidade e todas as formas de existências; a valorização da liberdade; as relações de afeto e de solidariedade.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana (...). Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais (...). (FREIRE, 1996, p.18).

Articulando o pensamento freireano ao de Grün (2007), reafirmamos que a busca por uma ética de parceria com a natureza em EA não aceita a concepção da natureza como simples objeto de exploração, mas a concebe numa relação de outriedade – o outro com quem convivemos. O que se propõe numa ética de parceria é uma simbiose em que os elementos se relacionam num regime de integração e solidariedade, opondo-se à visão mecanicista e dicotômica de natureza e sociedade.

Em um contexto social hegemônico pelo mercado, os objetivos da EA tendem a ser desviados para uma abordagem pragmatista. Quando há a imposição dos valores econômicos sobre os demais princípios e valores, a dimensão técnico-natural do desenvolvimento sustentável se legitima, acirrando ainda mais as desigualdades sociais. Daí a importância da inclusão da ética da solidariedade ou da parceria nas práticas ambientais: a substituição da ética antropocêntrica por uma mais global faz surgir à perspectiva biocêntrica.

A busca por uma ética parceira da EA desloca o antropocentrismo, o individualismo e os determinismos da ciência e da tecnologia de seus territórios consolidados. A ética é o fundamento das sensibilidades ecológicas e dos valores emancipatórios que sustentam as práticas educativas ambientalmente sustentáveis, pois favorece a religação do homem ao seu entorno e ao seu semelhante. Como bem sintetizou um professor, “a nossa sobrevivência está muito voltada à parte ambiental” (Prof. Torno). Além deste:

“Ele [o educando] tem que aprender que você tem que manter o ambiente saudável. Não só a família dele, mas o ambiente dos próximos como filhos, netos... Ele tem que manter um ambiente bom”.
(Prof. Solda).



“Mineração, por exemplo, é uma indústria importante e ela é uma indústria que agride o meio ambiente e às vezes vai embora. Ela vira as costas e os problemas atravessam várias gerações”. (Prof. Segurança).

A ética solidária exige uma postura de alteridade para com a natureza. A sociedade e a natureza não podem mais ser pensadas como dimensões separadas ou autônomas, mas intrinsecamente relacionadas. Trata-se, como afirma Carvalho (2006), de um “aprendizado no qual estaria em jogo à humanização das relações com a natureza e a ‘ecologização’ das relações sociais”. (CARVALHO, 2006, p. 141).

Prática Dialógica

O diálogo é uma das categorias centrais na obra freireana. É meio de superação da educação depositária de verdades absolutas - a educação bancária - e condição *sine qua non* para o exercício de uma pedagogia do oprimido que se afirma problematizadora dos discursos alienados e alienantes do bancarismo. A educação bancária tende a manter a consciência ingênua dos educandos, ao pretender a submissão e adaptação dos sujeitos, reprimindo a curiosidade e o gosto pela rebeldia. Já o diálogo entre educadores e educandos potencializa a consciência reflexiva e politizada acerca das condições da realidade, constituindo-se em força propulsora para o pensar crítico-problematizador da condição humana no mundo. Freire (2005, p.91) ressalta o diálogo como “[...] o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo [...]”.

A teoria da ação dialógica supõe uma conscientização da realidade para combater o naturalismo que afirma uma história linear e mecânica, pela qual nada se pode fazer nem intervir. A dialogicidade põe o ser humano como fazedor da própria história. Implica a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação das inúmeras desigualdades que nos cercam. Também nas práticas dialógicas, as dificuldades e conflitos que emergem das situações são resolvidos por argumentos, e não por relações de opressão. Portanto, os diálogos que envolvem as crises socioambientais buscam pelo entendimento e reflexões ações e conhecimentos para resolver as situações cotidianas desafiadoras. O currículo crítico, forjado por meio de um diálogo problematizador, busca o potencial libertador nas brechas das



contradições e das resistências. Nesse contexto, há de se primar pelo diálogo entre saberes e sujeitos num sentimento de ligação do que está disjunto.

“Eu acho que a educação ambiental está norteando hoje toda a área da tecnologia. Então, na realidade, não só pela questão da tecnologia, mas também pela questão do planeta, da terra que a gente está vivendo, das condições de saúde do trabalhador, do meio ambiente”. (Prof. Manutenção).

“Você não pode mais dissociar, separar meio ambiente, qualidade e segurança da sua produção. É uma coisa integrada. Não existe a possibilidade de dar certo se não for associado. Tem que ser integrado. Faz parte do processo”. (Prof. Segurança, Meio Ambiente e Saúde).

A percepção da conexão entre diferentes saberes amplia as redes de saberes e fazeres em EA e alimenta o movimento de diálogo entre os sujeitos e entre as disciplinas curriculares. O sentimento dos docentes do curso é que realmente haja o movimento interdisciplinar entre os conhecimentos da área de mecânica e até entre cursos.

“Eu acho que dentro das ementas do curso se de repente colocassem um tema que perpassasse por todas as disciplinas seria uma forma interessante de se falar. Pra não ficar aquela coisa maçante de uma única disciplina tratando desse tema. Todos os Laboratórios aqui do IFES, todos, até mesmo a parte de usinagem, solda, têm uma coisa que pode ser levada em consideração e pode ser tratado dentro das disciplinas”. (Prof. Caldeiraria).

“Embora sejamos um grupo de cursos, não há uma integração dos cursos, uma integração interdisciplinar. [...] Eu acho que deveria haver uma interdisciplinaridade mais efetiva para que esses ambientes estivessem mais presentes nessa formação técnica e social do aluno”. (Prof. Máquinas Térmicas).

É válido destacar que, entre os princípios metodológicos da pedagogia de Freire que corroboram a dialogicidade das questões socioambientais, são centrais os *temas geradores* em torno de questões concretas dos sujeitos envolvidos, local e globalmente, problematizando o atual padrão de vida civilizatório, a ideologia dominante, as situações-limite e construindo premissas para uma sociedade sustentável e solidária – no



horizonte do inédito-viável. No curso pesquisado, o diálogo em torno das questões socioambientais se desenrola em relação à ciência, à técnica, à tecnologia e às demandas empresariais. Nesse sentido, aposta-se no diálogo libertador, crítico das relações desiguais que se desenrolam no contexto excludente da globalização hegemônica.

Utopia

No contexto de problematização da realidade, vislumbra-se outra expressão freireana - a de *situações-limite*. As situações-limite são situações desafiadoras, mas não devem ser encaradas como obstáculos insuperáveis. Essas situações se manifestam codificadas por contradições existenciais “naturalizadas” que precisam ser decodificadas por meio de discussões, tomadas de decisões, ideias, enfim, diálogo, um dos pilares da teoria de Freire.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire elucida a necessidade da superação das situações-limite:

[...] os temas se encontram encobertos pelas ‘situações-limites’, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais, não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as ‘situações-limites’ e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o ‘inédito viável’. (FREIRE, 2005, p.108).

Às ações necessárias para romper as situações-limite, Freire as chama de "atos-limites". Os homens se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida ante o mundo. Por meio dessa postura, o homem acredita em algo inédito, ainda não conhecido e vivido, mas sonhado pelos que pensam utopicamente naquilo que é possível tornar a ser, antes inviável de ser concretizado.

O inédito viável leva-nos à crença de que não há um reino do definitivo, do pronto e do acabado e, por isso mesmo, configura-se permanentemente como um devenir de possibilidades quando agimos em direção à concretização dos sonhos possíveis.



O inédito viável, aposta nos sonhos e na utopia por melhores condições existenciais e na transformação do mundo e dos seres humanos. A utopia fortalece a práxis transformadora diante das desigualdades sociais, do desequilíbrio ambiental, da insustentabilidade planetária e da lógica mercantilista e privatista. “(...) o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, a ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. (FREIRE, 1980, p. 27).

A utopia, o inédito viável e os tantos sonhos possíveis não se realizarão sem a denúncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor:

(...) uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro (...) contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar as suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (FREIRE, 2000, p.119).

As utopias que sustentam as redes ambientais cotidianas problematizam a racionalidade moderna e anunciam sensibilidades mais éticas e estéticas de ser/estar no mundo. Assim, há de credibilizar os pensamentos, discursos e práticas cotidianos, individuais ou coletivos, comprometidos com formas de vidas mais dignas e prudentes. Como bem argumenta o professor autor da primeira citação, a EA não é algo descolado da vida; ela é conhecimento do mundo, por meio da qual projetamos um futuro melhor.

“Eu espero que ele [o aluno] entenda a questão ambiental não sendo uma coisa regrada e simplesmente imposta. E que não é um conhecimento apenas de Escola, é um conhecimento de mundo, é um conhecimento de necessidade da humanidade. E que ele aplique, exija, faça a sua parte”. (Prof. Pneumática).

“Que ele [o aluno] tenha uma condição de trabalho melhor, que ele possa proteger o meio ambiente com as suas ações. Não esperar que o outro faça”. (Prof. Manutenção).

“[...] Nenhum educador tem a sua prática neutra, ele se posiciona de certa forma. A gente pensa que embasar uma prática pedagógica pela



educação ambiental é você defender um planeta melhor para as futuras gerações, é você ter uma preocupação com o futuro do planeta, não só para o presente, mas também para o tempo futuro”.
(Prof. Gestão).

A crença desses três professores traduz a esperança por alternativas de futuros mais sustentáveis e a confiança no potencial transformador do ser humano. São discursos elucidativos dos demais discursos e práticas do professorado, os quais, por estarem também comprometidos com uma concepção libertadora de educação, são também vetores de energias utópicas.

E para concluirmos essa breve análise reflexiva, aposto na crença freireana de que, “na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia”. (FREIRE, 2001, p.29).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 43-51, abr./jun.2001.

_____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira.** 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido:** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental.** São Paulo: Papyrus, 2007.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. 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 (Org.). **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-155.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, 2004. p. 113-140.

QUINTAS, José Silva; GUALDA, Maria José. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília: Ibama, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo: Annablume: 2004.