

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Mônica Andrade Modesto
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno
(Orgs.)



Criação Editora



Esta publicação é parte integrante das atividades desenvolvidas no PROGRAMA DE APOIO A NÚCLEOS DE ESTUDOS AVANÇADOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SERGIPE. EDITAL FAPITEC/SE/SE/SE/SE Nº 09/2021

Fábio Cruz Mitidieri

Governador do Estado de Sergipe

Alex Cavalcante Garcez

Diretor-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

José Macedo Sobral

Secretário de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
Organizadores: Mônica Andrade Modesto e Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

ISBN

978-85-8413-375-8

EDITORA CRIAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes

Christina Bielinski Ramalho

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

M691e Modesto, Mônica Andrade; Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira (org.).

Educação Ambiental de Base Comunitária: princípios e práticas / Organizadoras: Mônica Andrade Modesto e Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2023.

72 p.

E-Book: PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8413-375-8

1. Educação. 2. Meio Ambiente. 3. Sociedades.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

CDD 372.357
CDU 37:504.05

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação ambiental.

2. Educação; Meio Ambiente.

Sumário

MÓDULO I

Princípios da Educação Ambiental



Mônica Andrade Modesto
Maria Inêz Oliveira Araujo

05

MÓDULO II

Educação Ambiental de Base Comunitária



Marynara Costa Santos
Adson Francisco Menezes da Silva
Stefany de Jesus Ferreira
Fabiana Vieira dos Santos
Mônica Andrade Modesto

29

MÓDULO III

Metodologias participativas para a formação de educadores/educadoras ambientais

Isabelle Aparecida Dellela Blengini
Sandy Gabrielly Souza Cavalcanti
Ádria Maria de Oliveira Ribeiro
Luanne Michella Bispo Nascimento
Aline Lima de Oliveira Nepomuceno



47

MÓDULO I

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

META

Proporcionar a reflexão sobre os caminhos que levaram ao conceito de Educação Ambiental crítica. Nessa perspectiva, esse módulo apresentará os princípios da Educação Ambiental perpassando pelos saberes ambientais, interdisciplinaridade e sustentabilidade.

OBJETIVOS

Relacionar as questões socioambientais à necessidade de uma nova relação com o ambiente. Analisar a importância dos saberes ambientais e da interdisciplinaridade no processo educativo sob a égide da Educação Ambiental Crítica.

MÔNICA ANDRADE MODESTO

MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO

1 De acordo com Chomsky (1979), a fim de manipular a opinião pública, as mídias destinadas à comunicação de massas se utilizam de estratégias de manipulação do público que servem aos interesses da classe econômica dominante. Para o autor, essas estratégias podem ser resumidas em dez ações: 1) Estratégia da distração (Mantém a atenção do público distraída, distante dos problemas, cativada por temas sem importância); 2) Problema reação-solução (Criação de um problema para despertar uma reação negativa ou positiva sobre determinada pessoa ou situação pelos consumidores midiáticos); 3) Estratégia da gradação (Aplicação de temas pouco aceitáveis pela população de maneira gradativa e pontual na programação); 4) Estratégia do deferido (Forjamento do aceite de decisões impopulares apresentadas como dolorosas, porém, necessárias para convencimento da população); 5) Dirigir-se ao público como crianças de baixa idade (Utilização de linguagem e conteúdo de senso crítico); 6) Utilizar o aspecto emocional mais do que a reflexão (Abusar da emoção para gerar identificação do público e um sentimento que tangencia a catarse – momento em que ocorre a transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética que é capaz de modificar a visão de mundo dos sujeitos e suas relações com a própria vida, a sociedade e o ambiente); 7) Manter o público na ignorância e na mediocridade (Oferta de programação pobre e medíocre para perpetuar a ignorância); 8) Estimular o público a ser complacente na mediocridade (Despertar da identificação do público com sujeitos medíocres para fomentar o desejo de ser também famoso e reconhecido pela mediocridade); 9) Reforçar a revolta pela auto-culpabilidade (Fazer os sujeitos acreditarem que são culpados e responsáveis pela sua própria situação) e 10) Conhecer melhor os indivíduos do que eles mesmo se conhecem (Utilização do progresso científico para controlar o pensamento e comportamento da população).

1. A EDUCAÇÃO COMO UMA ESPERANÇA

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (Paulo Freire)

Em nosso cotidiano, estamos rodeados e rodeadas de notícias que retratam a degradação ambiental e as catástrofes vivenciadas não só no território brasileiro, mas em todos os continentes da Terra. E essas notícias são acompanhadas por conteúdos assustadores que levam-nos a nos questionar se sobreviveremos à problemática socioambiental, deixando-nos, por vezes, desesperançados quanto à existência da espécie humana, à sobrevivência de nossa geração e de nossos descendentes e ao amanhã.

Diante do impacto causado pelas notícias e tragédias anunciadas pelos meios de comunicação de massa e pelo modo como somos enredados pelas estratégias de manipulação da linguagem empregadas pela **mídia**, é comum que não reflitamos sobre a gênese da problemática socioambiental que incide sobre uma crise que é, antes de tudo, civilizatória.

Defendemos se tratar de uma crise civilizatória porque a problemática socioambiental existente e que se agrava ano após ano é decorrente de modelo societário baseado na produção industrial capitalista que tem como fundante o consumo e a (re)produção de uma sociedade consumista e exploradora dos bens naturais que busca atender às necessidades de conforto de poucos sujeitos enquanto

exclui a maioria da população do acesso e atendimento às necessidades básicas para a sobrevivência humana.



PARA SABER MAIS...

Você pode conhecer um pouco mais sobre a crise ambiental compreendida como crise civilizatória assistindo à palestra de Leonardo Boff proferida no Seminário de Debate Estratégico da Realidade Brasileira, em setembro de 2020, realizado pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e com o apoio da Associação Nacional da Agricultura Camponesa (ANAC) e Fundação Rosa Luxemburgo.



Acesse o QRCode!

Face a esse modelo societário, torna-se cada vez mais forte a ideia de que os bens naturais são recursos disponíveis para expropriação em uma corrida global por produção de lucro e rentismo entendida como sinônimo de desenvolvimento. Com isso, os seres humanos passaram a valorizar o ter em detrimento do ser, o que significa priorizar o acúmulo de riquezas sem considerar os danos socioambientais ocasionados pela excessiva exploração do ambiente e **degradação humana**².

Conseqüentemente, esse modelo societário desencadeou modos de vida arraigados em valores individualistas decorrentes de uma vi-

² Entende-se aqui por degradação humana o processo de sujeição a que o ser humano é submetido quando há desigualdade social.

são antropocêntrica do mundo e geradora de impactos ambientais que são maquiados pela elite e governantes sob o discurso do desenvolvimentismo econômico.

Todos os vídeos selecionados para o Circuito Tela Verde estão disponíveis gratuitamente na página do MMA e podem ser acessados pelo QRCode.



CURIOSIDADE!

Você sabia que o Ministério do Meio Ambiente (MMA), por intermédio do Departamento de Documentação da Secretaria Nacional de Ecoturismo, promove regularmente a Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente, que reúne vídeos com conteúdo socioambiental que retratam, dentre outros temas, a degradação ambiental? Esses vídeos são exibidos em todo território nacional e em algumas localidades fora do país no Circuito Tela Verde.

Mas embora o contexto socioambiental apresente-se de modo estarrecedor e desesperançador, não podemos deixar de acreditar que existem caminhos para modificar a crise na qual nos encontramos, e que as mudanças já começaram a acontecer, em parte, pelo surgimento de uma nova mentalidade proporcionada por uma perspectiva educacional à medida que a educação passou a ser concebida à luz da dimensão ambiental.

Esse é um ponto necessário de ser refletido pois, de acordo com Mézarós (2008), a educação sempre esteve a serviço do capital e de sua lógica desumanizadora, individualista e competitiva que solapa o real sentido do processo educativo que deve centrar-se na emancipação dos seres humanos no mundo do trabalho, visão esta que coaduna com os pensamentos de Paulo Freire (2000), para quem a educação deve ser emancipatória e libertadora das diferentes formas de opressão que acorrentam os sujeitos oprimidos aos grilhões da dominação econômica e da exclusão.

Nesse sentido, a dimensão ambiental dos processos educativos não tem como cerne somente a discussão dos impactos ambientais, mas a problemática socioambiental em sua complexidade e o despertar da conscientização com vistas à transformação da realidade que, por sua vez, perpassa pelo desenvolvimento de valores como corresponsabilidade, pertencimento, solidariedade e coletividade e por novas formas de ver e agir com/no mundo com foco na sustentabilidade.

Desse modo, a educação não deve buscar a reconstrução de valores antigos pautados em uma concepção ingênua de ambiente anterior ao modelo civilizatório atual em que os seres humanos não tinham acesso aos produtos oriundos dos avanços tecnológicos e científicos, pois eles são importantes para o enfrentamento da problemática socioambiental ao tempo em que também não deve pautar-se na desesperança. Afinal, seu potencial transformador ancora-se na esperança de desenvolver uma nova mentalidade e modos de vida adequados ao momento atual por meio dos processos educativos.



PARA REFLETIR...

De acordo com Boff (2012), sustentabilidade diz respeito a toda e qualquer ação planejada para manter as condições energéticas, informacionais e físico-químicas que permitem a existência e manutenção da vida de todos os seres, concebendo o planeta como Terra viva – comunidade de vida e vida humana que deve vislumbrar atender as necessidades das gerações presente e futuras de modo que os bens naturais sejam mantidos em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.

Para Brandão (2008, p. 136), sustentabilidade

opõe-se a tudo o que sugere desequilíbrio, competição, conflito, ganância, individualismo, domínio, destruição, expropriação e conquistas materiais indevidas e desequilibradas, em termos de mudança e transformação da sociedade ou do ambiente. Assim, em seu sentido mais generoso e amplo, a sustentabilidade significa uma nova maneira igualitária, livre, justa, inclusiva e solidária de as pessoas se unirem para construir os seus mundos de vida social, ao mesmo tempo em que lidam, manejam ou transformam sustentavelmente os ambientes naturais onde vivem e de que dependem para viver e conviver.

Em conformidade com Porto-Gonçalves (2002), sustentabilidade perpassa pelo ethos e pela ética em prol da superação de um conjunto de práticas sociais historicamente estabelecido com base no antropocentrismo fundado no eurocentrismo com vistas à instituição de novas formas de pensar e agir que priorizem a comunhão entre os sujeitos, a democracia e uma nova ética de procedimentos que vislumbre a religação entre os seres humanos e a Terra.



2. A DIMENSÃO AMBIENTAL DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

O conceito de educação ambiental, historicamente, foi se constituindo ao longo de reuniões realizadas em várias partes do mundo com o objetivo comum de debater sobre a problemática ambiental global, sua relação com o modelo de desenvolvimento das nações, a degradação do ambiente e seus impactos na vida das espécies e na organização planetária e a necessidade de mudanças de comportamento a partir da educação (HOLMER, 2020). Tais reuniões, além de conduzirem iniciativas que se tornaram constituintes dos marcos históricos do movimento ambientalista nos âmbitos mundial e nacional, contribuíram para a consolidação da educação ambiental como um campo de estudos reconhecido. O quadro 01, a seguir, apresenta uma síntese dos principais eventos internacionais e nacionais que discutiram a problemática socioambiental e educação ambiental nos séculos XX e XXI.

Quadro 01 – Marcos históricos da educação ambiental nos séculos XX e XXI

Evento	Principais pontos debatidos
Clube de Roma (1966)	<ul style="list-style-type: none"> • Insustentabilidade do modelo de desenvolvimento econômico baseado na expropriação dos bens naturais; • Esgotamento dos recursos não renováveis do planeta.
Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano ou Conferência de Estocolmo (1972)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento econômico em contraposição ao meio ambiente; • Criação do Programa Internacional de Educação Ambiental com vistas a uma educação focada no manejo e controle do meio ambiente; • Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente destinado à cooperação internacional entre países membros para o enfrentamento da crise ambiental no planeta.
Encontro Internacional em Educação Ambiental (1975)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da Carta de Belgrado com princípios e orientações para um programa de educação ambiental em nível internacional com ênfase na prática educativa.
Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental ou Conferência de Tbilisi (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão da temática educação ambiental; • Definição do conceito de educação ambiental: “reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais” (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977, n/p).

3 Em conformidade com o Ministério do Meio Ambiente, a Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. O termo “Agenda 21” foi usado no sentido de intenções, desejo de mudança para esse novo modelo de desenvolvimento para o século XXI. O texto do documento pode ser acessado na íntegra em: <[4 Os oito Objetivos do Desenvolvimento do Milênio abrangiam ações específicas de combate à fome e à pobreza, associadas à implementação de políticas de saúde, saneamento, educação, habitação, promoção da igualdade de gênero e meio ambiente, além de medidas para o estabelecimento de uma parceria global para o desenvolvimento sustentável. Com a substituição pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a Organização das Nações Unidas \(ONU\) lançou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, em setembro de 2015, na cidade de Nova York, a qual foi adotada por 193 países. O documento visa a construção de um mundo sustentável até 2030 a partir do estabelecimento de 17 objetivos, a saber: 1\) Erradicação da Pobreza; 2\) Fome Zero; 3\) Saúde e Bem-estar; 4\) Educação de Qualidade; 5\) Igualdade de Gênero; 6\) Água Potável e Saneamento; 7\) Energia Limpa e Acessível; 8\) Trabalho Decente e Crescimento Econômico; 9\) Indústria, Inovação e Infraestrutura; 10\) Redução das Desigualdades; 11\) Cidades e Comunidades Sustentáveis; 12\) Consumo e Produção Responsáveis; 13\) Ação Contra a Mudança Global do Clima; 14\) Vida na Água; 15\) Vida Terrestre; 16\) Paz, Justiça e Instituições Eficazes e 17\) Parcerias e Meios de Implementação \(HOLMER, 2020\). O texto do documento pode ser acessado na íntegra em: <\[.\]\(https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf\)](https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html#:~:text=A%20Agenda%2021%20pode%20ser,justi%C3%A7a%20social%20e%20efici%C3%Aancia%20econ%C3%B4mica.&text=Pre-C3%A2mbulo%20(Arquivos%20para%20Download%20Word%20ou%20PDF)>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Evento	Principais pontos debatidos
Congresso Internacional sobre Educação e Formação relativas ao Meio Ambiente (1987)	<ul style="list-style-type: none"> Análise das conquistas e dificuldades da educação ambiental desde a Conferência de Tbilisi; Necessidade de formação de recursos humanos para atuar na educação ambiental formal e não formal.
Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento ou Rio-92 (1992)	<ul style="list-style-type: none"> Definição de estratégias de promoção do desenvolvimento sustentável e de eliminação da pobreza nos países em desenvolvimento.
Conferência Internacional sobre Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade (1997)	<ul style="list-style-type: none"> Reforço da necessidade de formação de professores, de produção de material didático e de políticas públicas integradas relacionadas à educação ambiental.
Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento ou Rio+10 (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Análise da implementação das convenções compromissos acordados na Rio-92, especialmente, a Agenda 21³; Elaboração de um plano de implementação dos acordos estabelecidos na Rio-92.
Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável ou Rio+20 (2012)	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação dos avanços e retrocessos relacionados à implementação das decisões estabelecidas na Rio-92; Substituição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴.

Fonte: Elaboração própria com base no texto de Holmer (2020, 2022).

Desse modo, observa-se que o primeiro conceito mais bem elaborado acerca da educação ambiental foi ensaiado na Conferência de Estocolmo, por meio da Declaração de Tbilisi que, naquele momento da década de 1970, a compreendeu como uma ação educativa de cunho interdisciplinar que necessitava ser desenvolvida no âmbito formal dos processos formativos. Todavia, esta concepção não ficou estática ao longo dos tempos e, desde então, está sendo revisitada e ampliada pelos estudiosos com foco na mudança da mentalidade dos sujeitos em prol de ressignificações e transformações atitudinais que visam o enfrentamento da problemática socioambiental. Analisando os marcos históricos e legais da educação ambiental no Brasil, é possível identificar as mudanças conceituais em torno do termo supracitado, conforme disposto no quadro 02, a seguir.

Quadro 02 – Marcos históricos e legais da educação ambiental no Brasil

Marco histórico/legal	Concepção explicitada acerca da educação ambiental
Criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior (1973)	Educação ambiental compreendida como processo educativo necessário ao “povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 2005, p. 24).
Criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) (1981)	Educação ambiental compreendida no âmbito do ensino formal como capacitação para participação ativa na defesa do meio ambiente.
Realização dos Seminários Universidade e Meio Ambiente pela SEMA (1986, 1987, 1988 e 1990)	<ul style="list-style-type: none"> •Educação ambiental como solução, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, para a questão ambiental no Brasil (1986); •Educação ambiental como reflexão ético-política do trabalho universitário (1987); •Educação ambiental como pressuposto teórico-metodológico e estratégias de ação para a resolução das questões ambientais (1988); •Educação ambiental como caráter político das ações educativas (1990).
Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Educação ambiental como instrumento de promoção de conscientização pública para a preservação do meio ambiente.
Realização do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental durante a Rio-92 (1992)	Educação interdisciplinar comprometida com a sustentabilidade do ambiente.
Criação do Ministério do Meio Ambiente e instituição dos Núcleos de Educação Ambiental em todas as superintendências estaduais do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (1992)	Educação ambiental compreendida como ações educativas necessárias para o processo de gestão ambiental.
Criação da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (COEA/MEC) e da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA (1993)	Educação ambiental compreendida como instrumento da política brasileira.
Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) (1994)	Educação ambiental compreendida como instrumento de capacitação de gestores e educadores; ação educativa e metodologias para comunicação e integração comunitária.
Construção da Agenda 21 Brasileira (1996)	Educação ambiental compreendida como instrumento para inclusão social com vistas a uma sociedade solidária; estratégia para a sustentabilidade urbana e rural e preservação dos recursos naturais estratégicos (água, biodiversidade e florestas) e ação para a promoção da sustentabilidade.

Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997)	Educação ambiental compreendida como eixo de discussão do tema transversal denominado Meio Ambiente.
Marco histórico/legal	Concepção explicitada acerca da educação ambiental
Criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (1999)	Educação ambiental compreendida como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” e como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 01).
Criação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001)	Educação ambiental compreendida como tema transversal e prática educativa integrada, contínua e permanente.
Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DC-NEA) (2012)	Educação ambiental compreendida como “uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012, p. 02) e como “prática educativa integrada, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal no currículo escolar de forma crítica, transformadora, emancipatória, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 2012, p. 01).

Fonte: Elaboração própria com base no texto de Holmer (2020, 2022).

Nessa perspectiva, verifica-se, à luz da historicidade, que a educação ambiental brasileira é perpassada por concepções que versam sobre três princípios compreensivos do ambiente e dos processos educativos voltados à problemática socioambiental: preservacionista, conservacionista e crítica. Segundo Araujo (2004), a primeira forma de compreensão ancora-se em uma mentalidade balizada pela era da preservação que enfatizava a necessidade do ambiente intocável, isto é, separado para ser inutilizado pelos seres humanos; a segunda é respaldada na questão da sobrevivência da espécie humana concebendo o substrato dessa sobrevivência como os elementos existentes no ambiente físico e, por fim, a terceira é ancorada na transformação social por intermédio da transformação atitudinal dos sujeitos vislumbrando o cuidado ambiental. Nas palavras da autora, os prin-

cípios supracitados concebem o ambiente como:

(1) preservacionista, em que o ambiente é visto sob a visão naturalista, traz intrinsecamente a finalidade de deixar para as gerações futuras um ambiente preservado. A prática educativa busca sensibilizar afetivamente os indivíduos para uma relação de proteção e preservação dos recursos naturais, reduzindo os problemas ambientais à conduta do ser humano no seu meio. (2) conservacionista – o ambiente é visto sob a visão antropocêntrica, apresenta leves indícios de transformação social, diferencia-se da preservacionista pelo desejo de superação da ênfase ecológico-naturalista e inserir a discussão dos vários problemas sociais (desigualdade social, de gênero, racial etc.). A prática educativa busca inserir os indivíduos na produção do conhecimento e na compreensão das implicações e necessidades do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, reconhece o papel social e econômico como fatores importantes para a sustentabilidade da vida. (3) educação crítica – sinaliza a transformação social e econômica e a construção de uma mentalidade ambiental. O ambiente é visto em toda a sua dimensão, política, econômica, social, ecológica em rede de relações complexas. A prática educativa busca a construção de novas mentalidades por meio da construção do conhecimento e de saberes ambientais que possibilitem a participação ativa dos membros da sociedade, na direção de novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental (ARAÚJO, 2004, p. 59-60).

O último princípio apontado pela autora surge, no Brasil, durante a década de 1980, em meio à redemocratização do país quando se observa maior participação das pessoas com forte inspiração nos preceitos da Educação Popular propagada por Paulo Freire em ações idealizadas por movimentos sociais e em órgãos governamentais e

não governamentais. Nesse contexto, a educação ambiental passa a assumir um caráter humano e político embasado em pressupostos apresentados no livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, publicado pelo Ministério do Meio Ambiente, em 2004.

PARA SABER MAIS...

O livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* é a primeira publicação da série “Desafios da Educação Ambiental” que a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente editou com ênfase no ideário de uma práxis ambiental transformadora. Todas as publicações estão disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação. Para ler, acesse o QRCode.



Nesta publicação, Carvalho (2004, p. 17) explicita que a adjetivação ambiental da educação concebida como processo, uma vez que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”, portanto, toda e qualquer ação educativa exige despertar e fomentar novas escolhas ético-políticas contributas para a formação de *sujeitos ecológicos* – pessoas que agem orientadas pela sensibilidade solidária em relação ao meio social e ambiental e que são “capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 19). Nessa mesma vertente, Guimarães (2004) assevera que a educação ambiental crítica

objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (p. 30-31).

Tanto Carvalho (2004) como Guimarães (2004) e nós defendemos que a materialização da educação ambiental crítica se efetiva na práxis que, sob a égide do pensamento freiriano, consiste na elaboração de práticas educativas e sociais que visam a transformação da realidade por meio da produção da história em um ciclo formado pela transformação de uma realidade injusta baseada na crítica dessa realidade elaborada pelos sujeitos históricos e cientes de seu papel como agente produtor e transformador da história (FREIRE, 2013).

No âmbito da educação formal, é necessário, então, que a educação ambiental crítica esteja presente não só nas ações pedagógicas desenvolvidas por professores e professoras, mas, sobremaneira, como princípio explícito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino em toda a extensão do documento, estando presente nos objetivos e metas das escolas, fundamentos filosóficos e metodológicos e em perspectiva interdisciplinar e transversal.

Segundo Fazenda (2008), se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam profes-

sores. Assim, “na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual da interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seu espectro epistemológico e praxeológico” (FAZENDA, 2008, p.17-18).

Contudo, antes de refletirmos sobre o conceito de interdisciplinaridade, é importante compreendê-la como um termo complexo, que enfrenta dificuldades e armadilhas tanto no campo epistemológico como no campo metodológico. Assim, ainda não foi possível formular um conceito único acerca da interdisciplinaridade. No entanto, vários autores vêm trazendo contribuições significativas ao debate, sendo Japiassú (1976) e Fazenda (1995) alguns dos responsáveis pela veiculação desse termo no Brasil.

Na visão de Japiassú (1976), para haver interdisciplinaridade faz-se necessária a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar. Para o referido autor, a interdisciplinaridade

(...) reconhece através do prefixo INTER a ideia de troca, de reciprocidade, entre duas ou mais disciplinas, e através do sufixo DADE (idade) justaposto ao substantivo disciplina reconhece a ideia de ação, estado ou modo de ser, numa relação de reciprocidade, de mutualidade ou, melhor dizendo, num regime de co-propriedade de interação de conhecimentos novos que se fecundam e se enriquecem, que possibilita o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira seria o estabelecimento de uma intersubjetividade. Então, a interdisciplinari-

dade depende, basicamente de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. Consequentemente, a questão da interdisciplinaridade parece não apontar para a solução de um problema, mas para a perturbação da sistematização do conhecimento em seus contextos de uso e produção (JAPIASSÚ, 1976, p. 36)

Trazendo o uso do termo para o campo pedagógico, Fazenda (1995) afirma que o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, é imprescindível a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. (FAZENDA, 1995). Para a autora, a interdisciplinaridade não é ciência das ciências, mas é um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos desafios e problemas do ensino e do processo de aceleração do conhecimento científico.

Gallo (2001, p. 19) entende a **interdisciplinaridade** como possibilidade para uma nova organização do trabalho pedagógico que

[...] permita uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas, mas pela comunicação entre os compartimentos disciplinares. Assim como epistemologicamente a interdisciplinaridade aponta para a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas, pedagogicamente ela indica um trabalho de equipe, no qual os docentes de diferentes áreas planejem ações conjuntas sobre um determinado assunto.

Interdisciplinaridade Escolar

Para Fazenda (2008 p. 21), é importante diferenciar a interdisciplinaridade escolar da interdisciplinaridade científica. Para a autora, “a interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática”. Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração (FAZENDA, 2008).



Frigotto (1995, p. 27) assevera que “a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão”. Nesse caso, a compreensão da categoria *totalidade* é importante para compreender a interdisciplinaridade como necessidade na construção do conhecimento social. Para o autor, o maior limite para o trabalho interdisciplinar situa-se na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e das condições de trabalho a que ele está submetido. As concepções dos professores que se produzem na base ontológica guiadas pela lógica classista geram uma compreensão de realidade fragmentada e linear, limitando a incorporação da interdisciplinaridade.

Logo, a interdisciplinaridade é um termo complexo e polissêmico, muitas vezes até confundido com multidisciplinaridade. É importante ressaltar que apenas o uso de vocábulos, das referências e da literatura de diferentes áreas do conhecimento e/ou a constituição de uma equipe de multiprofissionais não podem assegurar práticas interdisciplinares consequentes.



PARA SABER MAIS...

Qual a diferença entre multi, inter e transdisciplinaridade e transversalidade?

O conceito de multidisciplinaridade diz respeito à situação em que diversas disciplinas, com base em seu quadro teórico-metodológico, colaboram no estudo ou tratamento de dado fenômeno. Os limites disciplinares são mantidos e não se supõe, necessariamente, a integração conceitual ou metodológica das disciplinas no âmbito de um novo campo do conhecimento. É mantida assim a lógica da justaposição ou adução de disciplinas.

A interdisciplinaridade não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação 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.

A transdisciplinaridade radicaliza a ideia de reacomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares, com relativo desaparecimento da disciplina. Assim, cada campo especializado do saber envolvido no estudo e tratamento de dado fenômeno seria fusionado em um amplo corpo de conhecimentos universais e não especializados que poderiam ser aplicados a qualquer fenômeno (CARVALHO, 2008, p.121).

A transversalidade, por sua vez, é entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2013).

5 De acordo com Guimarães (2011), armadilhas paradigmáticas consistem no desenvolvimento de práticas educativas moldadas pela racionalidade hegemônica e que efetivam a hegemonia do conservadorismo da educação ambiental por meio de ações ingênuas e reprodutoras do *status quo*.

Os conceitos indicam diferentes modos de pensar a reorganização do saber, com vistas à superação da fragmentação do conhecimento em disciplinas. Dessa forma, pensar a Educação Ambiental como um campo de ação interdisciplinar não é uma tarefa fácil, tendo em vista que reestrutura nossa forma de conhecer e o nosso posicionamento diante do conhecimento, desfazendo dos paradigmas dominantes que nos constituíram historicamente.

Por conseguinte, acreditamos que a partir da inserção da educação ambiental como dimensão do PPP de modo interdisciplinar e transversal será possível superar as **armadilhas paradigmáticas**⁵ que permeiam a educação ambiental conservadora, centrada em ações pouco efetivas, ingênuas e com foco fragmentado em aulas de Ciências, Biologia e Geografia, e alcançar a educação ambiental crítica. A esse respeito, Layrargues e Lima (2011) sintetizam as macrotendências político-pedagógicas presentes na educação ambiental.

- **Tendência conservacionista:** adota uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais, perdendo de vista as dimensões sociais, políticas indissociáveis de sua gênese e dinâmica. Essa vertente se organiza em torno da preocupação de preservar os recursos naturais, protegendo a flora e a fauna do contato humano e da degradação;
- **Tendência conservadora:** se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista e da alfabetização ecológica e do autoconhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação socioambiental. O foco é na mudança dos comportamentos individuais;
- **Tendência Pragmática:** é a expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal. O caráter

pragmático traz ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, consequências e peculiaridades dos problemas ambientais. Além disso, foca na busca por projetos e ações factíveis que tragam resultados, mas dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do *status quo*;

- **Tendência Crítica:** aglutina as correntes da EA popular, emancipatória, transformadora e no processo de gestão ambiental. A ênfase está na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental. A relação ser humano-natureza está vinculada às condições históricas, sociais, culturais e políticas. Ela é construída pelas relações sociais, tendo como mediadores e condicionantes a história e a cultura, conferindo-lhe um caráter sócio-histórico.

Desta feita, entendemos a necessidade de ampliarmos cada vez mais a compreensão da educação ambiental como dimensão dos processos educativos a fim de transcender “o tratamento das questões ambientais de maneira teórica, abstrata, fora de contexto” (ARAUJO, 2004, p. 55), ansiando pela produção do **saber ambiental** que problematize os diferentes componentes ambientais no sentido de produzir novos conhecimentos e novas formas de se relacionar e perceber o ambiente.

Com efeito, a dimensão ambiental não pode ser reduzida a conteúdo ou temas disciplinares, tampouco a ações descontextualizadas e/ou irreflexivas acerca da problemática socioambiental, visto que os saberes são construídos em relação com as condições sociais, culturais, econômicas, laborais tal qual o saber ambiental que traz em si, para além da globalização, as particularidades e singularidades da dinâmica de vida complexa existente em cada comunidade.

O **saber ambiental** questiona os paradigmas dominantes do conhecimento para construir novos objetos interdisciplinares de estudo.

O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a articulação das relações sociedade-natureza. (LEFF, 2001, p. 145).

de (JACOBI; LUZZI, 2004). Por intermédio da dimensão ambiental, os processos formativos oportunizam a formação não somente de alunos e alunas imbuídos de criticidade, mas também de sujeitos ecológicos e de educadores/educadoras ambientais engajados com a práxis transformadora.

Em conformidade com Modesto e Santos (2020), ser educador/educadora ambiental não perpassa por ser professor/professora, mas significa um estado de ser e de estar no e com o mundo, reconhecendo-se como o *sujeito ecológico* elencado por Carvalho (2008) motivado e mobilizado a promover transformações atitudinais relacionadas ao sentimento de pertencimento ao ambiente, diretamente ligado à nossa consciência existencial. Ademais, o desdobramento da agência dos educadores/educadoras ambientais é contributo para a (re) construção de um mundo constituído por relações socioambientais pautadas nos princípios da sustentabilidade e por sociedades sustentáveis (MODESTO; SANTOS, 2020).

Entretanto, para que a dimensão ambiental dos processos formativos alcance o desenvolvimento de uma **práxis** transformadora e a formação de educadores ambientais, é mister o diálogo com as comunidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais e com a sociedade civil com a finalidade de descortinar uma nova forma de conceber a educação crítica: pela óptica da educação de base comunitária, assunto sobre o qual nos debruçaremos no módulo a seguir.

A Pedagogia da Práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma que em que transforma o mundo (GADOTTI, 2005).

Resumo

Nesse módulo apresentamos os aspectos históricos e conceituais relacionados à educação ambiental. Foram apresentadas ainda vertentes/tendências baseadas em diferentes posturas epistemológicas com ênfase na educação ambiental crítica e na dimensão ambiental dos processos formativos. Esperamos que a leitura do texto contribua para o debate e para o fortalecimento da práxis do/da educador/educadora ambiental em formação.

Autoavaliação

Depois da leitura desse material, sou capaz de refletir e desenvolver ações de educação ambiental que possam contribuir para o enfrentamento da problemática socioambiental regional/local?

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. 209 fls. Volume I. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2004.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida (SP): Idéias e Letras, 2008.

BRASIL. **Lei 9.795/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CHOMSKY, Noam. **Armas silenciosas para guerras tranquilas**. S/l, 1979. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/51227265/ARMAS-SILENCIOSAS-PARA-GUERRASTRANQUILAS#scribd>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DECLARAÇÃO DE TBILISI. **Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**. Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educacaoambientalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p.25-50, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e Meio Ambiente. In: **Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente**. Programa Conheça a Educação do CIBEC/INEP – MEC/SEF/COEA, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-29.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental: Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P. 25-34. Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

HOLMER, Sueli Amuiña. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34024/1/eBook-Historico%20da%20educacao%20ambiental%20no%20Brasil%20e%20no%20mundo.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

JACOBI, Pedro.; LUZI, Daniel. Educação e Meio Ambiente – um diálogo em ação. In: **Anais da 27ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t2211.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea

no Brasil. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**. Riberão Preto/SP, Set. 2011. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%Aancias_da_EA.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.. Petrópolis, Vozes, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MODESTO, Mônica Andrade.; SANTOS, Tatiana Ferreira dos. Atuação dos educadores ambientais e a (re)construção de sociedades sustentáveis: constructo de uma transformação possível. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 528–548, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10828>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Ética e *Ethos*: contribuição para uma ética da sustentabilidade. In: Enrique Leff. (Org.). **Ética, Vida, Sustentabilidade**. Bogotá: MMA-Colômbia/ONU/PNUMA/PNUD/CEPAL, 2002, v., p. 259-287.

MÓDULO II

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA

META

Reconhecer a Educação Ambiental de Base Comunitária como possibilidade de luta coletiva para o enfrentamento da problemática socioambiental.

OBJETIVOS

Conhecer a Educação Ambiental de Base Comunitária e compreendê-la como via de mobilização e participação civil diante da problemática socioambiental.

MARYNARA COSTA SANTOS

ADSON FRANCISCO MENEZES DA SILVA

STEFANY DE JESUS FERREIRA

FABIANA VIEIRA DOS SANTOS

MÔNICA ANDRADE MODESTO

1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BASE COMUNITÁRIA E SEU POTENCIAL DE ENFRENTAMENTO À PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL

“Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne.” (Paulo Freire)

No módulo anterior, vimos que existem tendências epistemológicas no campo da Educação Ambiental e o quão importante é nos reconhecermos como educadores/educadoras ambientais no enfrentamento à problemática socioambiental mediante uma perspectiva crítica de entendimento da realidade. Todavia, para que essa compreensão crítica possa acontecer, é essencial que entendamos como e por que, historicamente, aprendemos a conceber o contexto fundamentado nos meios e modos de vida das classes dominantes como naturais e “modelos” a serem buscados.

Não é de hoje que o conhecimento científico vem passando por revoluções que determinam os novos e velhos paradigmas. Assim, a ciência é caracterizada por teorias e métodos que atendem as necessidades explicativas de determinado período. Isso não implica, necessariamente, em mudanças súbitas e drásticas de paradigma. Elas podem coexistir ainda que os objetivos a se alcançar sejam diferentes (MAYR, 2005).

No entanto, a mudança/quebra de um paradigma requer tempo e espaço na história, visto que são mudanças não só conceituais, mas também impactantes na sociedade e nos campos epistemológicos. Assim, a produção do conhecimento científico originou-se a partir da racionalidade e com ideais positivistas que conceberam o saber

legitimado pela sociedade como único, verdadeiro e correto como sendo aquele baseado na neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade. Decorrente desse fato, foram geradas dicotomias que afastam qualquer outro tipo de conhecimento produzido fora ou à margem desses preceitos (MAYR, 2005).

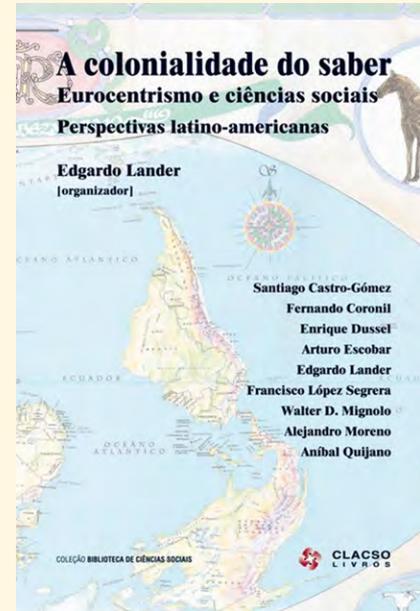
À vista disso, o senso comum – aquele que parte da experiência comum das gentes, das vivências e percepções cotidianas ocasionais, sendo ametódica e assistemática – foi colocado em contraponto aos experimentos que, por seu turno, partem do conhecimento científico que é metodicamente provocado e sistematicamente analisado (MORAIS, 2002).

Todavia, conhecimento científico decorrente de análise sistemática não pode ser sinônimo de elitização do saber, tampouco de distanciamento da comunidade, pois esta, muitas das vezes, é tomada como *locus* de pesquisa e, como tal, não pode ser negligenciada ou invisibilizada durante a realização de estudos que emergem de seus meios e modos de vida e que terão resultados que poderão impactá-los.

No passado, o conhecimento científico se constituiu de modo relacionado ao poder autoritário e isso advém desde a imposição colonizadora. Se, por um lado a colonização da América articulou a dominação territorial e a exploração dos povos para conseguir riqueza em benefício do povo colonizador, por outro, tem-se a colonialidade como um fenômeno que ocorre até os dias atuais e que se reflete nas relações de dominação e poder (LANDER, 2005). Porém, essa colonialidade do poder no âmbito social continua se manifestando, atualmente, sob diversas questões, desde a economia, cultura, natureza e conhecimento e isto acaba refletindo na produção do conhecimento científico e no modo como compreendemos o mundo.

PARA SABER MAIS...

Você pode compreender mais sobre os estudos decoloniais realizando a leitura da obra “A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas”, organizada pelo sociólogo e intelectual Edgardo Lander, após a realização do Congresso Mundial de Sociologia, ocorrido em 1998, na cidade Montreal, Canadá. Para ler, acesse o QRCode.



Na era contemporânea, não cabe mais continuarmos produzindo conhecimento subserviente aos interesses da classe hegemonicamente dominante, afinal, a ciência precisa atender aos interesses do povo, daqueles(as) que necessitam de transformação da realidade. Assim, para dialogar com as variáveis inscritas no plano real, na prática, o conhecimento científico não pode ser engessado e não pode se furtar a discutir os seus fundamentos na subjetividade, conforme destaca Quijano (2005). Com isso, compreendemos que os objetos de estudo, bem como os fenômenos investigados precisam levar em consideração os sentidos que os sujeitos e/ou grupos dão ao mundo e à sua existência nele. Dessa forma, compreendemos também que a interlocução com essa subjetividade não se dá por vias que excluam o diálogo com a comunidade, caminhando, por conseguinte, para o que tem sido chamado de estudos decoloniais ou, segundo Mignolo (2008), estudos fundados na resistência e no enfrentamento ao pensamento dominante. Nas palavras de Mota Neto (2015, p. 49), trata-se de:

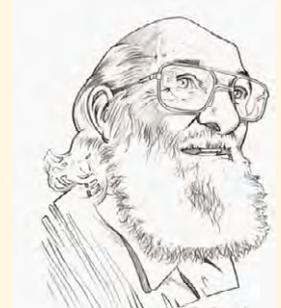
[...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Apesar de parecer uma discussão nova, já se observava um movimento epistemológico com vistas à decolonialidade na década de 1960, a partir dos escritos de Paulo Freire, quando questionava o modelo educacional brasileiro e a servidão das escolas brasileiras aos interesses da classe dominante, tornando-se instrumentos de opressão e dominação dos grupos oprimidos considerados, pelo autor, como os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2017).

A visão de Freire (2017) acerca da educação culminou da sua percepção sobre a conjuntura social brasileira que, historicamente, foi marcada por desigualdade social e injustiça ambiental, conceito que remete à lógica estruturada nas sociedades capitalistas que, a fim de manter os privilégios das classes dominantes, castigam a parcela pobre da população (grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis) com a maior carga dos danos ambientais oriundos da exploração e expropriação do ambiente e do modo insustentável de vida estabelecido (LOW; GLEESON, 2000).

A injustiça ambiental é ainda mais gritante em países que são ou foram colônias, pois é inegável que a esmagadora maioria dos países marcados pela colonização ainda sofre com prejuízos que atravessam os campos econômicos e estruturais, reverberando

CURIOSIDADE!



Você sabia que, no final da década de 1960, Paulo Freire, hoje o Patrono da Educação brasileira, foi exilado do país por ter sido considerado uma figura subversiva ao governo? Em seus ensinamentos, Freire defendia e valorizava o conhecimento vindo do povo, para o povo e com o povo. Seus ideais eram pautados na não subserviência a uma lógica dominante que calava aqueles/aquelas a quem chamava de oprimido/oprimida. Saiba mais sobre Paulo Freire apontando a câmera do celular para o QRCode ao lado.



também no campo intelectual (TRISTÃO, 2016). O Brasil foi uma colônia portuguesa, logo, pertencendo ao bloco dos colonizados. Aqui, faz-se necessário estabelecer que os méritos da colonização em si não são o objeto desta discussão, mas o *modus operandi*, ou seja, a maneira de agir do povo colonizador que ainda permeia a maneira como nós, brasileiros e brasileiras, pensamos, aprendemos e ensinamos (SODRÉ, 2012). Exemplo disso é que, assim como o povo europeu desconsiderava a existência da cultura dos povos nativos daqui antes de sua chegada, diversos conhecimentos e culturas de comunidades tradicionais ou periféricas têm a sua existência desconsiderada até hoje (TRISTÃO; VIEIRAS, 2017).

Por isso, descolonizar os saberes precisa deixar de ser apenas uma questão reflexiva sobre como a história foi contada de acordo com o ponto de vista europeu no passado e passar a ser também sobre como a história decorre no presente e que relações as comunidades urbanas, entre elas a universidade, estabelecem com as comunidades suburbanas, periféricas, rurais e indígenas, pois, ainda que existam, é claro, universidades fora do ambiente urbano, a maneira como o conhecimento é difundido na universidade se aproxima muito mais do contexto urbano do que dos outros contextos citados.

Desta feita, faz-se necessário mencionar que o modo como a ciência tem sido produzida e difundida no Brasil não é acessível para as pessoas que estão fora da academia. É importante que o contato dessas comunidades com a ciência não se resuma a servir de objeto de estudo em pesquisas para que um/uma pesquisador/pesquisadora possa desenvolver pesquisas sem nunca mais retornar à comunidade pesquisada, uma vez que esse retorno é fundamental para uma real democratização do conhecimento (MANSUR, 2021).

Sendo assim, é importante que pesquisadores/pesquisadoras, educadores/educadoras e a comunidade acadêmica, de uma maneira geral, não se aproximem dessas comunidades como se estivessem promovendo civilização, cultura e conhecimento, afinal, uma vez que essas comunidades existem, a cultura, o conhecimento e um outro modelo de civilização existem também, podendo até ser mais empenhados em assegurar as condições mínimas de sua própria população e o equilíbrio com o ambiente que a dita civilização urbana (RUFINO; CAMARGO; SÁNCHEZ, 2020).

O Brasil utilizou mão de obra escrava por mais de 300 anos e a abolição da escravatura só aconteceu em 1888 (SÁ, 2018). Isso poderia parecer uma emancipação dos povos escravizados, mas, longe disso, o que aconteceu, na verdade, foi que essas pessoas foram atiradas às margens da sociedade e, na procura por moradia, surgiram as primeiras favelas brasileiras e os/as descendentes destes/destas que foram libertos/libertas ainda sofrem com diversas consequências desse passado (COMPANS, 2007). Hoje, as populações periféricas, sobretudo as populações que vivem nas favelas, estão entre as mais afetadas pela falta de saneamento básico, um problema que perpassa não apenas a questão ambiental, sobre a gestão dos recursos hídricos, mas também a vulnerabilidade social desses lugares e o recorrente problema de saúde pública associado (VILANI; MACHADO; ROCHA, 2014).

Em relação aos/às indígenas, eles/elas tiveram suas terras invadidas, foram perseguidos/as e sofreram uma série de ameaças à sua existência durante e após a colonização e, apesar de algumas tentativas malsucedidas de proteção dos povos nativos, como a criação da SPI (Serviço de Proteção Indígena), muitas perseguições

continuaram acontecendo, sobretudo no período da ditadura militar, com o avanço do setor agrícola sobre as terras indígenas. Durante a pandemia de Covid-19, os povos indígenas passaram a sofrer ainda mais com a invasão de suas terras para atividades de garimpo ilegal e com o descaso total com a saúde dos povos nativos, um episódio marcante da negligência governamental ao tratar da crise sanitária (ATHILA; ZACQUINI, 2021).

Dessa forma, fica nítido que as questões socioambientais não podem se apartar das questões sociais, econômicas e políticas, sendo, por isso, socioambiental, o que torna evidente a imprescindibilidade de uma Educação Ambiental que não se resume a discutir os aspectos ecológicos do meio ambiente, mas que também contextualize a pauta ambiental com suas pautas adjacentes, vislumbrando a qualidade de vida da população em consonância com o equilíbrio do ambiente.

VOCÊ SABIA?

Qualidade de vida é diferente de padrão de vida. Enquanto este último conceito diz respeito às classes econômicas, o primeiro, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) remete à percepção que os sujeitos têm sobre posição que ocupam no contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais estão inseridos e seus desdobramentos nos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações de vida. No Brasil, desde 2006, existe o Programa de Qualidade de Vida – PQVT, estabelecido pela Portaria nº 209/2006 da Agência Nacional das Águas (ANA). Você pode conhecê-lo acessando o QRCode ao lado.



À vista disso, percebe-se que o alcance da Educação Ambiental crítica explicitada no módulo anterior perpassa pelo diálogo, pela saída da academia não só para coleta de dados, mas, sobretudo, para escuta e engajamento com a problemática vivenciada pela comunidade e, portanto, pela base comunitária, sendo esta a discussão realizada no tópico a seguir.

A democratização do conhecimento e a mobilização de participação popular no enfrentamento à problemática socioambiental elencados no tópico anterior são elementos cruciais para uma compreensão crítica da realidade e para o desenvolvimento da Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC). Segundo Pelacani et al (2021, p. 05), ela emerge de “uma estreita parceria com as comunidades, levando-se em conta os contextos locais, as especificidades dos territórios, bem como empregando os saberes locais e as memórias comunitárias como elementos basilares de suas propostas pedagógicas”. Nessa perspectiva, a EABC ancora-se nos preceitos da Educação Popular propagados por Paulo Freire. Gadotti (2007, p. 24) explica que o princípio dessa proposta educacional é:

[...] a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Dessa forma, a EABC, regida pelos ideais freirianos e pelos postulados da Educação Popular, é balizada não somente pelo diálogo com a comunidade, mas também por uma abordagem de pesquisa que torne os sujeitos participantes ativos do processo

investigativo, desde o apontamento da problemática, passando pela participação nas etapas que envolvem produção dos dados e chegando até a interpretação dos resultados emergentes da interlocução entre o olhar pela via do conhecimento científico e o olhar pela via dos saberes populares.

Em consonância com Brandão (2006), essa proposta de pesquisa dialógica é chamada de participante. Para o referido autor, na pesquisa participante os/as agentes sociais são mais que meros beneficiários dos resultados diretos e indiretos dos estudos, uma vez que não são e nem podem ser concebidos/as como passivos/as, haja vista ocuparem o lugar atribuídos/as de sentido ativo e crítico ao objeto de estudo e à problemática estudada.

A participação da comunidade no desenvolvimento de pesquisas pode culminar ainda em outra abordagem investigativa: a pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2006), esse tipo de pesquisa é, em sua finalidade, uma construção social e como tal pressupõe interação e cooperação entre os/as atores/as sociais – pesquisadores/as e participantes – entremeadas por procedimentos metodológicos participativos que possibilitem envolvimento significativo; capacitação de todos/as os/as envolvidos/as para realização das tarefas; apoio para que todas as pessoas possam compreender o processo que está sendo desenvolvido e agir com autonomia e fortalecimento de planos e atividades coletivos. Essa forma de desenvolver pesquisa culmina em resultados cunhados em três dimensões da realidade (crítica, reflexiva e emancipadora) que vislumbram superação de dogmas vigentes como as dicotomias entre teoria e prática e entre senso comum e conhecimento científico.

Com efeito, à medida que pesquisas focadas na participação popular vão se desenvolvendo, ocorre, concomitantemente, a formação de educadores/as populares, sujeitos comprometidos com a transformação da realidade, articulando teoria e prática intermediadas por valores como solidariedade e simplicidade (GADOTTI, 2007). Quando as pesquisas se debruçam sobre a problemática socioambiental, há uma ampliação dessa formação que passa a ser também de educadores/as ambientais.

Em conformidade com Guimarães e Granier (2017), educadores/as ambientais desdobram-se no *ser mais* ambiental, um sujeito crítico, consciente e capaz de tomar decisões multidimensionais, de modo a sentir-se integrado com o mundo e sintonizado com o planeta e com as interrelações que nele coexistem, balizadas pela vocação ontológica do ser e pela busca permanente pela transformação do mundo.

Essa é a real perspectiva a ser trabalhada na EABC para que todos os saberes possam ser ouvidos e analisados e, em comum acordo, serem utilizados no estabelecimento de estratégias para enfrentamento e resolução dos impactos causados pela problemática socioambiental que assola, de modos específicos, as comunidades. Assim, demonstrar para a comunidade sobre como e o que é uma educação ambiental e dialogar com sua realidade é fazer Educação Ambiental de Base Comunitária. Nesse sentido, uma Educação Ambiental articulada à “necessidade de uma prática constantemente reflexiva sobre si mesma, que engendrasse uma metodologia de ação e intervenção social capaz de transformar, efetivamente, a realidade” (SILVA; SANCHEZ, 2018, p. 197).

Essa transformação da realidade é o que se concebe por práxis. No pensamento freiriano, práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2017, p. 38). Consequentemente, é pautada na condição humana e em elementos como liberdade, esperança, autonomia, amor, diálogo e intervenção do e no mundo.

Desta forma, o desenvolvimento da EABC é planejado com foco na vivência local, na realidade da comunidade e levando em consideração as características específicas do determinado contexto em estudo por meio de saberes e memórias do cotidiano dos povos que ali residem a respeito da relação com o ambiente. Com isso, estimula um diálogo entre a visão do/a pesquisador/a com os conhecimentos socioculturais dos/as habitantes que passam a servir como base de formulações de propostas educativas (CAMARGO, 2017). O fruto desse processo é uma Educação Ambiental de base “construída nos diálogos de saberes, mas que, acima de tudo, se elabore a partir do reconhecimento do valor intrínseco da sabedoria e da ciência popular” (CAMARGO; SANCHEZ, 2021, p. 220), amparada em seis princípios:

- 1) o contexto geopolítico latinoamericano; 2) o legado das lutas sociais da América Latina como base político-teórico-metodológica para pensar uma educação ambiental não-norte-eurocêntrica; 3) histórias de vida, memória oral, cultura popular e saberes locais como elementos estruturantes das propostas educativas, bem como a visão de uma educação ambiental capaz de auxiliar na proteção do patrimônio imaterial das comunidades; 4) as perspectivas da decolonialidade, interculturalidade e ecologia de saberes como eixos estruturantes;

5) uma concepção de educação ambiental crítica articulada à educação popular, por meio do uso de metodologias participativas; 6) a visão da educação ambiental enquanto uma ferramenta de gestão popular dos recursos (CAMARGO, 2017, p. 88-89).

Isto posto, urge a necessidade de integrar moradores/moradoras das comunidades, valorizar suas falas, suas vozes e vez no seu lugar de pertencimento; ressignificar o olhar da sociedade acerca da problemática socioambiental e abrir um novo olhar científico, levando em conta novos saberes dialogados e produzidos a partir de um processo dialógico com vistas à potencialização da resistência, promoção da regeneração da realidade e construção da sustentabilidade socioambiental. Mas surge a questão: como fazer? No módulo seguinte, conversaremos sobre metodologias participativas para a EABC.

DICA!

Você pode conhecer mais sobre a Educação Ambiental de Base Comunitária assistindo ao Curso Internacional em Educação Ambiental de base comunitária e ecologia política na América latina: utopia, esperança e práxis no centenário Paulo Freire, realizado pelo Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEAsur), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O curso está disponível gratuitamente no QRCode ao lado.



Resumo

Nesse módulo apresentamos o conceito de Educação Ambiental de base comunitária ao tempo em que contextualizamos a problemática socioambiental e a necessidade do desenvolvimento da EABC para a transformação da realidade e seu potencial de resistência e enfrentamento à lógica colonizadora, degradante e hegemônica presente em nossa sociedade. Esperamos ter contribuído para o despertar de reflexões sobre a importância das novas formas de pesquisar e produzir conhecimentos sobre o ambiente sob a óptica participativa.

Autoavaliação

Após a leitura deste módulo, sou capaz de pensar e propor novas formas de pesquisa, focadas na participação popular e nos preceitos da EABC?

REFERÊNCIAS

ATHILA, Adriana; ZACQUINI, Carlos. Yanomamis revivem ameaça de extermínio com garimpo e omissão governamental. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 04 de dez. de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2021/12/yanomamis-revivem-ameaca-de-exterminio-com-garimpo-e-omissao-governamental.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; STRECK, Danilo (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

CAMARGO, Daniel Renaud. **Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação ambiental de base comunitária e os saberes locais no vale do Jequitinhonha**. 2017. 222 fls. (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11478/Disserta%20a7%20a3o%20PPGEdu%20-%20Daniel%20Renaud%20Camargo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Disponível em: 23 mai. 2023.

CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Ciência popular do sertão mineiro e educação ambiental de base comunitária: saberes locais como pontos de partida para a contextualização de propostas educativas no Vale do Jequitinhonha. **Ambiente & Educação**, v. 26, n. 1, p. 217-250, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13240>. Acesso em: 23 mai. 2023.

COMPANS, Rose. A cidade contra a favela. A nova ameaça ambiental. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)**, v. 9, n. 1, p. 83-99, 2007.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire a educação popular. **Revista Proposta**. n. 113, 2007. P. 21-27. Disponível em: <https://sindacs.org.br/novo/wp-content/uploads/2018/06/Paulo-Freire-e-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular..pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

GUIMARÃES, Mauro.; GRANIER, Noeli Borek. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**. v. 17, n. 55, 1574-1597, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154958007>. Acesso em: 23 mai. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 8-23.

LOW, Nicholas; GLEESON, Brendan. Ecosocialisation and Environmental Justice. **Conference of the International Critical Geography Group**, University of Taegu, 10th – 13th August, 2000. Disponível em: http://econgeog.misc.hitu.ac.jp/icgg/intl_mtgs/NLowBGleeson.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

MANSUR, Vinicius et al. Da publicação acadêmica à divulgação científica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00140821, 2021.

MAYR, Ernst. **Biologia, ciência única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

MORAIS, Regis de. **Filosofia da ciência e da tecnologia**. Papyrus, 7. ed., Campinas: Brasil, 2002.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 fls. (Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseColares2015.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

PELACANI, Bárbara; MENEZES, Anne Kassiadou; CAMARGO, Daniel Renaud; SANCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo. Educação Ambiental comunitária e a luta pela água. **Praxis & Saber**. vol. 12, n. 28. 2021. p. 1-12. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4772/477274341011/html/>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

PINTO, Thamara Machado; ZANETTI, Daniela. Desinformação e fake news: uma revisão de literatura. **Anais do Seminário Comunicação e Territorialidades**, v. 1, n. 6, 2020.

RUFINO, Luiz Rufino; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terrexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana De Educação Ambiental**, v. 7, 2020. n. Especial, p. 1-11. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 107-126.

SÁ, Emerson Victor Hugo Costa de. **Escravidão contemporânea no Brasil**: análise da efetividade do direito ao meio ambiente do trabalho hígido. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei. Oficinas digitais de artes indígenas para professores de ensino fundamental e ensino médio: Produzindo conhecimento decolonial sobre história indígena. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 12, n. 2, p. 235-244, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/12183>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Editora Vozes Limitada, 2012.

THIOLLENT, Michel. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; STRECK, Danilo (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 151-165.

TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **RE-MEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 28-49, 2016.

TRISTÃO, Martha Ferreira; VIEIRAS, Rosinei Ronconi. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a educação ambiental. **RE-MEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 103-117, 2017.

VILANI, Rodrigo Machado; MACHADO, Carlos José Saldanha; DA SILVA ROCHA, Érica Tavares. Saneamento, dengue e demandas sociais na maior favela do Estado do Rio de Janeiro: a Rocinha. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 18-29, 2014.

MÓDULO III

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES/EDUCADORAS AMBIENTAIS

META

Desencadear um diálogo sobre a importância da participação na Educação Ambiental e apresentar algumas propostas para o desenvolvimento de processos participativos que contribua para a formação de educadores/educadoras ambientais. Neste sentido, este módulo apresentará a perspectiva da participação e suas ferramentas como proposta de valorização da diversidade dos saberes e dos fazeres na Educação Ambiental.

OBJETIVOS

Dialogar sobre processos participativos e demonstrar algumas metodologias que possam valorizar os múltiplos olhares de educadores/educadoras ambientais.

ISABELLE APARECIDA DELLELA BLENGINI

SANDY GABRIELLY SOUZA CAVALCANTI

ÁDRIA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO

LUANNE MICHELLA BISPO NASCIMENTO

ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL DEVE SER PARTICIPATIVA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)

Entendendo os desafios enfrentados na implementação da EABC e conforme visto no módulo anterior, um aspecto que deve ser fortemente assimilado é o da participação, vista como ferramenta de concretização do trabalho da EA, como processo educativo assumindo a sua perspectiva de transformação da realidade, manifestando a responsabilidade para a cidadania plena (NEPOMUCENO, 2018).

A participação é assumida aqui como ponto de partida para a discussão sobre qual a EA que buscamos, ela deve ser inclusiva, democrática, orgânica, real baseada no respeito e na ação de uma nova realidade, criando um novo paradigma com novos valores.

As práticas educativas ambientalmente sustentáveis nos apontam para propostas pedagógicas centradas na criticidade e na emancipação dos sujeitos, com vistas à mudança de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva. Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos saberes e fazeres construídos com e não para os sujeitos aprendentes e ensinantes, a Educação Ambiental difere substancialmente da informação ambiental. Esta ainda é focada na elaboração e transmissão de conteúdos descontextualizados e “despolitizados”, no sentido de instaurar mudanças efetivas na realidade através da tessitura de um conhecimento crítico, intencionalmente engajado (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 67).

Dessarte, as ações participativas devem estar engajadas para além de uma visão reduzida e homogeneizante de participação silenciadora das diferenças (NEPOMUCENO, 2018), que não olha para a diversidade de saberes e que não ouve os oprimidos, ela deve ser empoderada e ativa, tendo em vista o diálogo e a emancipação de todos os envolvidos no processo.

Essa participação social ativa, que assume a responsabilidade de transformação social, se dá nos mais diversos espaços, é o princípio fundamental para que haja fortalecimento de estratégias construídas de forma coletiva pela sociedade, assumindo compromissos de transformação social, sendo a EA um “processo” que deve subsidiar esse caminho. Por essa razão, é preciso construir, juntos, nossas alianças, pois ela é vital para a manutenção da vida na Terra, começando pelo nosso local de atuação e chegando a todo o sistema global.

Participar efetivamente, segundo a linha de pensamento expressa, é ter poder para exercer papel ativo nos processos. Por meio da participação e dialogicidade comunitárias pode ser instituída uma democracia solidária, formando sujeitos comprometidos com a realidade e capazes de ressignificar valores, atitudes e transformações, visando uma maior humanização do mundo (FREIRE, 1987).

Logo, esse processo transformador precisa ser realizado por meio do envolvimento e da participação dos indivíduos, pois de acordo com Tóro-Tonissi (2005, p. 27):

O indivíduo somente se sente motivado a participar quando se identifica com a questão ambiental, quando compreende a relação desta com sua vida e se vê como um importante ator capaz de influenciar e alterar uma determinada situação.

Dessa forma, não basta reconhecer e debater os problemas socioambientais que fazem parte do nosso cotidiano. É preciso pensar em construir coletivamente uma ação transformadora para enfrentar a situação colocada.

Essa ação deve traduzir os saberes e as práticas das comunidades locais, assim como representar a adoção de novos valores que o coletivo julgar importante no tocante à superação dos conflitos que se apresentam. Mas, como fazer isso? Como articular desejos, saberes e práticas diversas em torno de um único propósito?

Toro e Werneck (2004, p. 13) afirmam que “mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados”. A constituição de um processo de mobilização social relaciona-se ao despertar dos interesses e da consciência para a mudança e à transformação do desejo em disposição para a mudança. Sendo assim, o processo participativo precisa:

- 1) Estar contextualizado com uma problemática ambiental;
- 2) Fazer sentido para as pessoas que estão participando, para mobilizar a vontade individual;
- 3) Ter resultados coletivos e
- 4) Ser avaliado e sempre melhorado quando possível.

2. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

No campo da EA a participação possibilita a **implicação** direta dos sujeitos sociais no conhecimento, prevenção e enfrentamento dos problemas e conflitos socioambientais. E a adoção de **metodologias participativas** proporciona um aprendizado prático em contato direto com a realidade local.

O elo do social com o ambiental traz o “encontro das metodologias participativas com a EA” (BRACAGIOLI, 2007). Por meio deste percurso, podemos compreender que metodologias participativas são um caminho para propiciar a participação. A utilização de metodologias participativas na EA não se resume apenas em conhecer determinadas ferramentas e sua forma de aplicação (BRACAGIOLI, 2007).

Existe sim uma necessidade de alinhamento e reflexão da nossa prática, gerando processos criativos e abertos à complexidade do social e do ambiental através do diálogo de saberes e das ações que serão desenvolvidas ao longo do tempo. A escolha metodológica inapropriada pode comprometer a proposição de ações valiosas e interessantes, podendo torná-las um conjunto de práticas desarticuladas e incapazes de promover a elaboração de novos hábitos e atitudes.

Além disso, é importante ressaltar que as técnicas utilizadas não são neutras, sendo decorrentes de modelos e concepções de mundo.

Por **metodologia** entendemos:
metá= a seguir e
hodós = caminho,
estrada etc.
Método = caminho a
seguir.

PARA SABER MAIS...

Aplicar o conceito de Representações Sociais (RS) no campo ambiental se faz relevante para a compreensão de que as divergentes representações de meio ambiente nos conduzem à criação de situações de estímulo ao sujeito, para que este reveja suas forma de concepção e relação com o meio em que vive. Essa proposição se intercrusa com um dos objetivos básicos da Educação Ambiental. Para saber mais sobre Representação Social e Meio Ambiente, leia o artigo **“A representação social de meio ambiente como ponto de partida para ações de educação ambiental: uma ocupação irregular como espaço de educação não escolar”** por meio do QRCode ao lado.



Diante do exposto acima, as divergentes concepções de meio ambiente precisam ser consideradas na escolha metodológica, pois a forma como os sujeitos veem o meio em que vivem pode interferir direta ou indiretamente nos resultados esperados. Desta feita, a adoção metodológica precisa oportunizar a evidência da indispensabilidade da participação coletiva e do engajamento dos sujeitos envolvidos no processo educativo (NASCIMENTO, 2021).

Partindo dessa perspectiva, o educador poderia sensibilizar seus educandos para que eles interiorizem os problemas socioambientais, de modo a haver mudanças de comportamento, e adotem atitudes para enfrentá-los. Esses enfrentamentos serão factíveis se houver envolvimento e participação de toda a comunidade escolar, mudança de hábitos dos docentes, juntamente com o apoio de políticas públicas condizentes, pois tais problemas não podem ser resolvidos individualmente, nem por movimentos isolados das comunidades (SANTOS, *et al.*, 2013).

Nesse sentido, a não participação muitas vezes não é sinônimo de alienação, já que no discurso participativo se encontram ou se encobrem processos obscuros como por exemplo, a legitimação de políticas neoliberais, não trazendo o real empoderamento da participação e sim interesses duvidosos. Outra questão da não participação é o cansaço e a perda de credibilidade desses processos, por isso sempre é necessário um trabalho sério e realista.

3. VAMOS FALAR SOBRE A PRÁTICA?

A seguir, listamos algumas ferramentas interessantes de Metodologias Participativas, que podem ser empregadas em práticas pedagógicas socioambientais, sejam no âmbito formal ou não formal. Elas foram descritas destacando a importância dos seus perfis para permitir e facilitar a comunicação ao decorrer dos processos e, assim, contribuir com o sucesso dos trabalhos realizados a partir deles.

- **Mapeamento Participativo**

O Mapeamento Participativo envolve a comunidade da área de estudo para elaboração de um mapeamento, que permite facilitar a interpretação dos mapas para essas comunidades, conhecendo particularidades do seu território (BRASÍLIA, 2010). Dessa forma, como a comunidade vai adotar qual metodologia será empregada, esse documento terá características únicas para a formulação do registro cartográfico.

Por **Âmbito formal** entendemos que:

Há intenção de ensinar tendo por base os programas nacionais oficiais.

Por **Âmbito não-formal** entendemos que:

Há intenção de ensinar tendo por base objetivos que não fazem necessariamente parte dos programas nacionais oficiais.

DICA!

Você pode se informar mais sobre essa discussão lendo a coleção Encontros e Caminhos: formação de educadoras e educadores ambientais e coletivos educadores, disponibilizada pelo Ministério do Meio Ambiente e com acesso através do QRCode ao lado.

Essa ferramenta pode ser feita de forma simples ou com auxílio de programas digitais, deve-se haver uma formação dos membros da comunidade para a troca de conhecimentos e reflexões (BRASÍLIA, 2010). A comunidade auxiliará no apontamento dos problemas e as possíveis soluções.

Esse recurso pode envolver diversas etapas para a construção do mapa (Figura 1), que deve ser produzido de forma imparcial, com o objetivo de aproximar a realidade da comunidade com o público-alvo (BRASÍLIA, 2010). Esse público terá acesso a um trabalho que possibilite resgatar definições, métodos, peculiaridades do mapeamento participativo no local apresentado.

Figura 1 – Modelo de métodos que podem ser aplicados ao mapeamento participativo.



Fonte: Carmo et al. (2012).

Antes de iniciar a prática é importante preparar a comunidade com os conceitos básicos de cartografia, para que possam representar as peculiaridades do local estudado por meio de desenhos, símbolos, elementos, escalas e conhecimentos relevantes para a construção do mapa. No entanto, deve-se ter em mente que o objetivo dessa dinâmica não é elaborar um mapa com fins espaciais, pois a essência são as relações sociais e identificação dos pontos relevantes sob o olhar da comunidade (ARAUJO; ANJOS; FILHO, 2017).

- **Mapa Falado**

O Mapa Falado consiste em uma ferramenta que possibilita registrar e visualizar diferentes partes de uma área, de forma esquemática com seus limites e fronteiras estabelecidos, a partir dos pontos de referência nas comunidades, serviços existentes e suas distribuições nas diversas áreas em estudo, de acordo com a visão e a participação dos próprios moradores (BRASÍLIA, 2010).

Com o auxílio desses informantes, é desenhado um “mapa-base” com o seu contorno e os pontos de referência (BRASÍLIA, 2010). A partir de um roteiro elaborado para o desenvolvimento da atividade, é aplicado essa ferramenta, anotando os resultados no mapa desenhado de forma clara e visível para a compreensão.

- **Diagrama de Venn**

O Diagrama de Venn consiste em uma técnica que permite comparar, avaliar e verificar a complementaridade de trabalhos desenvolvidos em um local. Dessa forma, esse recurso apresenta como objetivo definir os principais atores estratégicos da área, assim como o grau de envolvimento de ações da sociedade, mas especificamente de órgãos públicos, instituições privadas, associações comunitárias, ONGs, projetos, programas e as relações entre eles (BRASÍLIA, 2010).

Logo, quando estabelecidas essas relações, é possível compreender o grau de comprometimento das entidades. Esse recurso pode ser aplicado em Unidades de Conservação (UCs), por exemplo, possibilitando mapear os sujeitos sociais que participam daquele ambiente, para identificar os papéis exercidos pelos mesmos buscando melhorias para o desenvolvimento de atividades coletivas e participativas no local.

O Diagrama de Venn pode ser feito em diversas formas, utilizando instrumentos mais adequados para compreensão e construção das atividades. Assim, podem ser manuseados cartolinas ou papéis grandes para servir como painel e proceder os desenhos. Os desenhos consistem em uma série de círculos concêntricos, um dentro do outro, com nomes das instituições em cada tópico do círculo, atribuindo valores de acordo com a atuação e trabalho realizado por cada instituição (BRASÍLIA, 2010).

O produto final dessa ferramenta vai permitir o mapeamento dos principais setores estratégicos e uma discussão dos papéis de cada ator, estendendo-se um debate interessante sobre os conselhos (BRASÍLIA, 2010).

Figura 3 – Exemplo de como é realizado o Diagrama de Venn.



Fonte: Arquivo projetos realizados. Elaboração própria.

Como proceder para desenvolver o Diagrama de Venn? (MARTINS, 2014)

1. Definir o ponto ou o foco da avaliação, em relação ao qual as instituições serão analisadas.
2. Solicitar aos participantes que relacionem as diferentes instituições, grupos organizados, órgãos públicos, etc. que atuam na unidade.
3. Em seguida, se atribuem valores de acordo com a atuação e o trabalho realizado pelas instituições e grupos listados. Os valores podem ser simbolizados por círculos em cartolina, de diferentes tamanhos e cores. Os círculos maiores representam contribuição de melhor qualidade, os menores, de menor qualidade, e assim por diante;
4. A distância dos círculos em relação ao ponto (cartão central) que representa a unidade, significa a proximidade ou a identificação com os interesses dos moradores;
5. Em outro momento, pode-se colocar os círculos sobrepostos, de acordo com o nível de interação entre os grupos ou instituições, apontados pelos participantes.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:

O resultado será uma representação simplificada de um sistema complexo e dinâmico de interações. Portanto, não podemos assumir a situação como sendo estática. Por isso, precisamos considerar que os pontos de vista são diferentes entre os participantes.

- **Círculos de Palavras**

Os Círculos de Palavras consistem em uma técnica que permite estabelecer uma ordem de prioridades das questões levantadas, possibilitando a discussão durante a construção da ferramenta (BRASÍLIA, 2010). O objetivo dessa ferramenta é provocar a reflexão sobre os aspectos da temática, suas dificuldades e problemas relacionados, levantando tópicos importantes ou urgentes a serem resolvidos.

As escolhas das palavras que compõem o círculo não devem apresentar categorias amplas, e sim preferir uma restrição para cumprir o objetivo e não fugir da temática principal, compreendendo melhor a diversidade e a hierarquia dos problemas (BRASÍLIA, 2010).

Figura 4 – Exemplificação de Círculo de Palavras.



Fonte: Elaboração Própria.

Assim, a atividade deve ser feita com questões já trabalhadas pelo grupo e identificadas como questões-desafio, provocando a recordação através da organização, ao anotar tudo que surgir em um papel grande, durante a reunião. Ao preencher o círculo, o facilitador preencher no papel grande e os participantes em folhas de papel A4, o título da temática deve ser colocado no centro do círculo e as questões vão ser dispostas no entorno do centro (BRASÍLIA, 2010).

Essa técnica contempla algumas etapas seguintes de discussão com o grupo para fazer a síntese dos resultados e obter o produto final, com painel montado com as questões-desafio levantadas e priorizadas (BRASÍLIA, 2010).

- **Teatro-Fórum**

O Teatro-fórum consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para desenvolver, de forma lúdica, trocas de informações e conhecimentos técnicos. Essa ferramenta tem como objetivo olhar de fora uma problemática e trazer à tona a reflexão sobre a situação. Logo, quando apresentada pode-se discutir diversas formas para resolução, a partir da construção de uma cena teatral aberta com a situação real de opressão vivida e relatada pelos envolvidos (BRASÍLIA, 2010).

As estratégias desenvolvidas permitem que os oprimidos e opressores possam sair do *lócus* de opressão do conflito relatado. A cena é iniciada por quem está vivendo a situação e a solução do problema é buscada com a participação de todos (BRASÍLIA, 2010). Assim, é uma atividade que exerce a empatia, traz o olhar sobre o outro, sobre si e sobre a humanidade e suas interações, entre si e com a natureza.

O objetivo dos espectadores é de observar, analisar e buscar um caminho que ajude a gestão do conflito apresentado, através do diálogo. Com o auxílio de um mediador, para conduzir o processo de conversa, é possível construir uma cultura de paz e de direitos, visando melhorar as relações e gerar o crescimento individual e comunitário (BRASÍLIA, 2010).

- **Linha do Tempo**

A linha do tempo é um recurso que resgata a história oral do ambiente em que o aluno vive, seu bairro, região, rio ou praça, presentes no seu cotidiano, permitindo que os envolvidos conheçam com mais profundidade a sua história de vida e criem laços de semelhança com os demais presentes na comunidade (BRASÍLIA, 2010).

Essa ferramenta pode ser desenvolvida a partir de diversos materiais, como fita crepe, giz de cera, bonecos feitos de cartolina, papel craft e fotos antigas e atuais do que se pretende resgatar da história (rio, bairro, praça e outros). Logo, a atividade vai consistir em construir uma linha do tempo no papel e nele adicionar fotos, em ordem cronológica (BRASÍLIA, 2010).

Dessa forma, esse recurso possibilita deixar fluir os sentimentos dos envolvidos, pois ao relatar as histórias com fotos marcantes em suas vidas, junto com o grupo, é possível perceber os motivos que ocasionaram as modificações do espaço, onde estão inseridos (BRASÍLIA, 2010). Assim, é importante aproveitar e determinar um líder do local, que conheça as conquistas e melhorias, para ser capaz de envolver a comunidade e buscar uma melhor condição de vida.

- **Oficina de Futuro**

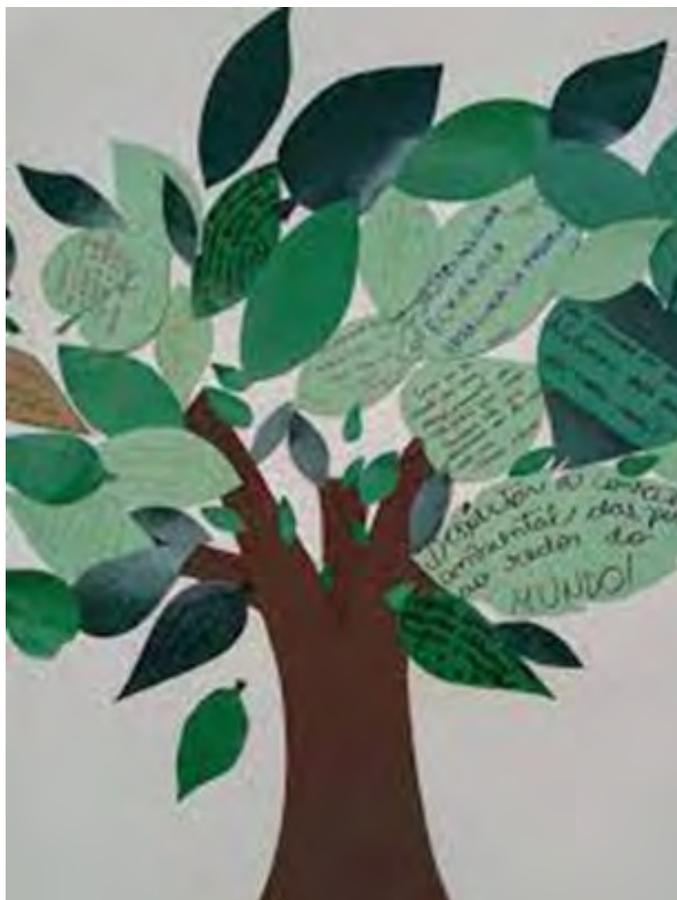
Desenvolvida pelo Instituto ECOAR para Cidadania, a Oficina do Futuro visa entender os desafios e fortalezas da comunidade, a partir da construção dos sentimentos de sensibilização e pertencimento, com o objetivo de empoderar essas pessoas na tomada de decisões e resoluções dos problemas.

Na prática, é um espaço voltado para o debate a respeito das dificuldades enfrentadas pelas comunidades e sobre como isso poderia ser atenuado ou resolvido, essa metodologia mostra quais são os temas mais importantes para serem ajustados dentro daquele âmbito social.

A realização da Oficina do Futuro se dá em 3 etapas (ECOAR, 2008):

- *Árvore dos Sonhos*: é a etapa que estimula os participantes a pensarem em um ambiente melhor para viver, fortalecendo boas ideias para melhorar a qualidade de vida da comunidade, além de organizar o pensamento coletivo. Ela pode ser aplicada através da entrega de papéis em formatos de folhas aos participantes para que escrevam seus sonhos e posteriormente “plante” juntos a árvore da comunidade (esses papéis podem ser colados em uma cartolina cortada em formato de tronco);

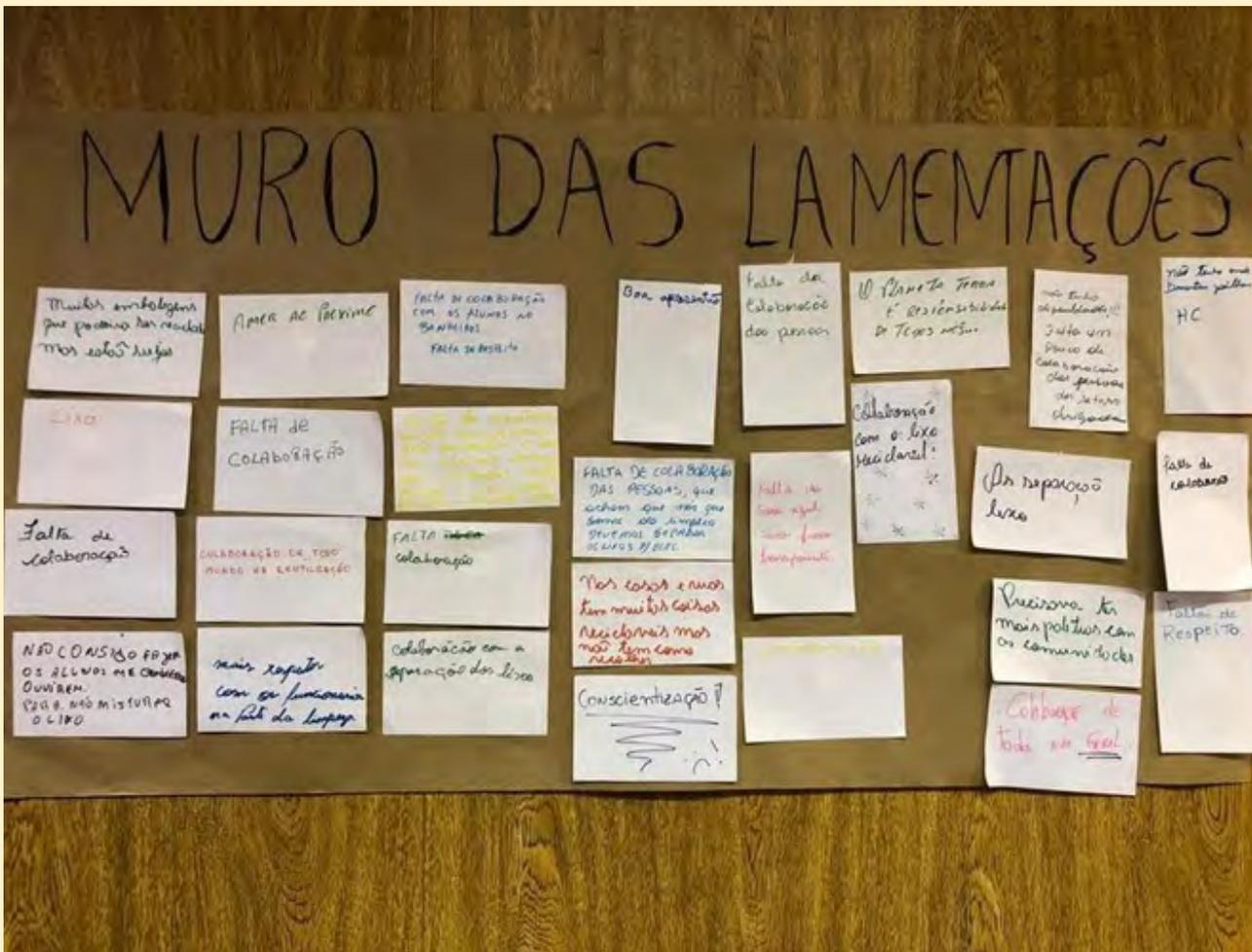
Figura 5 – Exemplificação de Árvore dos sonhos



Fonte: Google imagens.

• *Muro das Lamentações*: essa atividade visa entender quais são os maiores desafios enfrentados pela comunidade. Esse momento é construído através do olhar dos integrantes a respeito do que eles se incomodam e o que atrapalham a qualidade de vida da comunidade. Também pode ser utilizado papéis para anotar esses sentimentos.

Figura 6 – Exemplificação do Muro das Lamentações.



Fonte: Google imagens.

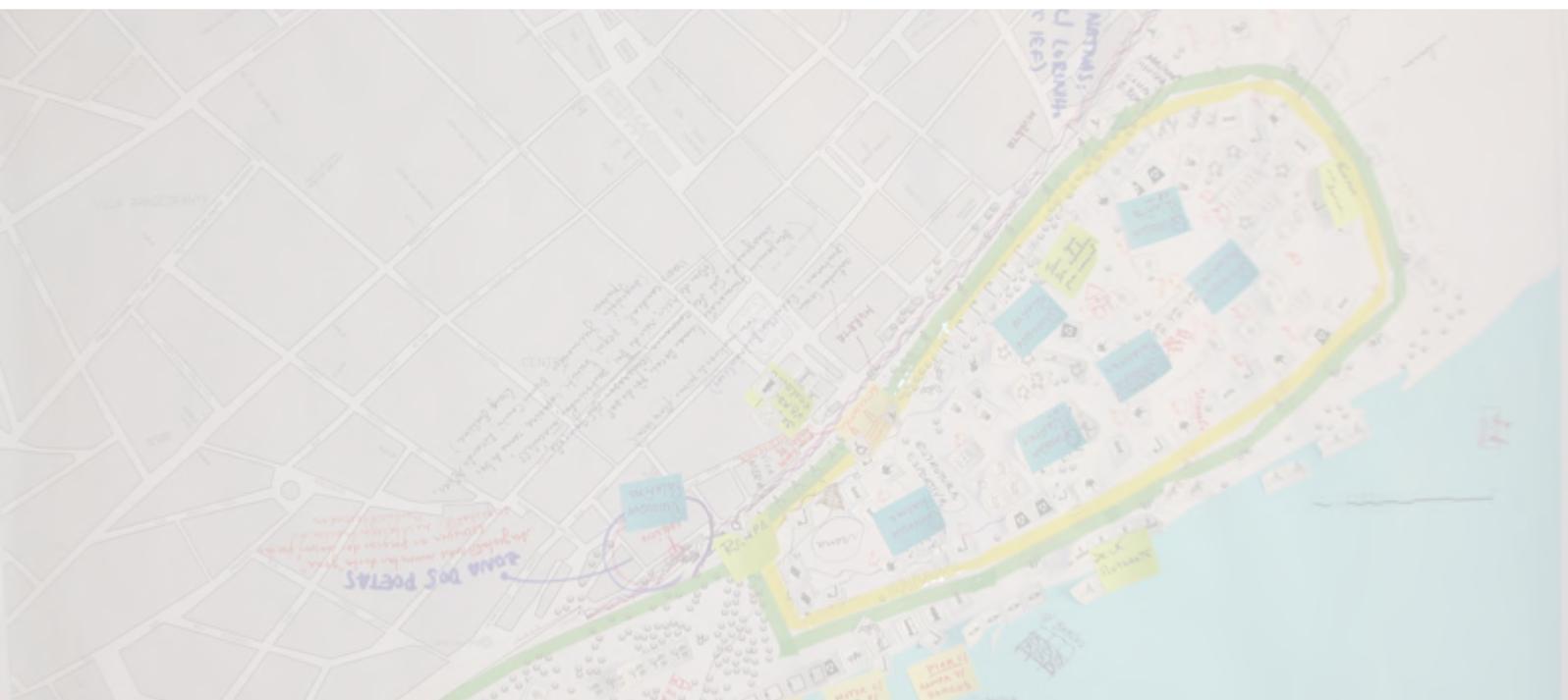
Para saber mais sobre a Oficina de Futuro, você pode ler o artigo intitulado “**Muro das lamentações**” e a “**Árvore dos sonhos**” como metodologia inicial de elaboração da agenda 21 do Colégio Estadual Cícero Bezerra, Nossa Senhora da Glória/SE, publicado na Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA). Acesse-o por meio do QRCode abaixo:



História do Pedaco: essa etapa está voltada a entender a história da comunidade, para que seja possível identificar a origem dos problemas encontrados atualmente. A atividade é desenvolvida a partir da busca dos participantes por pessoas mais velhas, que saibam responder perguntas a respeito do bairro, das escolas e de outros espaços pertencentes ao contexto estudado. Esse momento é um tipo de entrevista com os diversos atores da comunidade, que visa valorizar os saberes e a cultura local, além de despertar o sentimento de pertencimento a todos os integrantes da dinâmica.

- **Biomapa Comunitário**

O Biomapa é um instrumento que visa entender o funcionamento da comunidade a partir do olhar dos atores sociais que nela estão inseridos, levando em consideração os projetos vigentes e tudo que ainda precisa ser implementado, através de um mapeamento por meio da representação tridimensional da realidade local. Essa atividade é realizada com papel e canetas, e direciona os participantes a mapear as vias de acesso, os serviços públicos, os espaços de lazer e as áreas de risco, por exemplo (ECOAR, 2008).



- **Estudo do Meio**

O Estudo do Meio é uma metodologia que possibilita a prática de uma educação formal em um ambiente não formal, ou seja, é um método que proporciona desenvolver atividades em um espaço diferente do habitual de ensino, as escolas. Essa prática serve para complementar os conhecimentos acadêmicos obtidos e agregar ao processo de aprendizagem dos envolvidos, tanto alunos como professores (ECOAR, 2008).

A EA é um recurso educacional capaz de promover o entendimento de diversas dimensões, relacionadas ao ser humano e a natureza, a fim de desenvolver, além da compreensão teórica, ações de sustentabilidade e preservação do meio ambiente (ECOAR, 2008). Desse modo, pode-se considerar que o Estudo do Meio auxilia a alcançar essa proposta, visto que esse modelo didático intenciona substituir a sala de aula por outro ambiente, que esteja qualificado a receber o público-alvo e dispor de um contato direto com a natureza.

São exemplos de áreas para desenvolver o Estudo do Meio na Educação Ambiental, Unidades de Conservação, Serras, Parques Nacionais ou Urbanos que detêm áreas verdes, jardins botânicos, entre outros (ECOAR, 2008). Assim, esse método contribui tanto para abordagens de conteúdos como para a sensibilização em questões ambientais, proporcionando a análise na aplicação da prática e auxiliando na formação de cidadãos interessados em solucionar problemas ambientais, já que o contato direto possibilita fortalecer um domínio afetivo nesse campo de conhecimento. Algumas perguntas-chaves poderão nortear a preparação e seleção de ferramentas e formas de abordagem para trabalhar a problemática.

Para saber mais sobre a Oficina de Futuro, você pode ler o artigo intitulado USO DO ESTUDO DO MEIO NO PROCESSO DE ARBORIZAÇÃO E PAISAGISMO DO DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, publicado na Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA). Acesse-o por meio do QRCode abaixo:



4. CAMINHOS A PERCORRER...

Diante do caminho aqui descrito sobre uso das metodologias participativas em EA, é necessário ressaltar que não há uma receita com soluções fáceis, tão pouco uma forma cristalizada para o desenvolvimento destas ferramentas descritas anteriormente.

O importante é que tenha um leque de opções, possíveis trilhas para seguir e desenvolver processos de EA numa perspectiva emancipatória e socioambiental com o uso destas metodologias participativas.

Nesta perspectiva, é importante que o facilitador escolha dentro desse leque de opções o tipo de metodologia de acordo com cada público e contexto, pois cada situação é única. Portanto, é preciso pensar em algumas perguntas-chave para conduzir a preparação e seleção de ferramentas e as formas de abordagem para a temática a ser trabalhada (BRACAGIOLI, 2007).

A potencialidade do desenvolvimento do processo participativo, que visa favorecer a realização de movimentos democráticos, com a valorização dos diversos saberes e fazeres com a escuta, respeito, empatia, envolvimento, protagonismo, empoderamento e a construção coletiva, é bastante clara, e se torna cada vez mais necessária, pois aprender a realizar tais movimentações favorecendo o diálogo desvenda o véu do autoritarismo possibilitando novos caminhos. Sendo essencial que toda EA seja participativa.

Vamos pensar e refletir sobre alguns aspectos para a escolha do caminho que será trilhado?

No artigo METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS, de Alberto Bracagioli, algumas perguntas-chave são descritas para auxiliar o facilitador na escolha da ferramenta a ser utilizada, sendo elas:

a) Por quê?

O questionamento inicial para o desenvolvimento de um processo é sobre o motivo para execução deste processo, ou seja, por quê?

Isso pode parecer óbvio inicialmente, mas achar essa resposta nem sempre é tão evidente quanto parece. O desenvolvimento de metodologias participativas no âmbito da EA pode ser por meio da elaboração de um processo pedagógico, do monitoramento de uma atividade já executada ou de uma avaliação do processo proposto. Diante desse desenvolvimento, é importante fazer o questionamento inicial, que é indispensável para estabelecer os objetivos e alcançar os resultados por meio de uma metodologia bem construída.

O processo de aprendizagem em uma oficina, por exemplo, começa com a experiência e o conhecimento dos participantes.

É importante relacionar as teorias e os conceitos novos e aqueles que o grupo já sabe.

Importante reconhecer a experiência dos participantes, reforçar o que eles sabem e permitir entender o quanto podem aprender uns com os outros e favorecer a troca de conhecimento.

b) Quem?

Este é um elemento de suma importância, principalmente quanto à faixa etária das pessoas.

Além disso, é importante ter em mente os objetivos que temos e qual contribuição esperamos do grupo, seja esse um diálogo, processo de aprendizagem ou planejamento de atividades com o envolvimento da comunidade, e ao final avaliar a proposta com o foco nos objetivos.

Para cada caso é importante pensar qual é o critério e composição mais adequados para o público que irá participar.

c) Qual tipo de participação?

Existem diversos níveis de participação, seja de consulta, informações ou mobilização visando o empoderamento de um grupo ou comunidade. Seja qual for o nível, a transparência é o requisito fundamental, havendo necessidade de esclarecer se a atividade a ser desenvolvida produzirá algum tipo de benefício em nível pessoal, socioambiental ou material. Além disso, é importante estabelecer se a participação será voluntária ou incentivada.

d) O que é melhor, não planejar?

O processo participativo não pode ser encarado como uma receita pronta, visto que o objetivo principal é a construção e aprendizagem coletiva, de forma que cada processo apresenta necessidades diferentes. Por isso, é importante que o planejamento seja flexível e aberto para permitir que o grupo tenha autonomia de contribuir e alterar as atividades, criando ou sugerindo novas propostas de acordo com os interesses e entendimento do grupo.

O facilitador precisa estar preparado para adequar a sua proposta durante a prática, visto que nem sempre o que se planeja anteriormente será contemplado de forma integral. Por exemplo, o planejamento de uma apresentação via data show pode ser inviabilizado em uma comunidade com difícil acesso de energia elétrica ou o público pode ser muito diverso, tendo grupos inteirados do assunto e outros leigos, sendo necessário que a metodologia proposta nesse caso terá que ser ajustada para que todos participem de forma equitativa.

e) Qual a melhor ferramenta a ser utilizada?

Existe uma infinidade de ferramentas e métodos participativos que podem ser utilizados, geralmente são divididos em quatro grandes grupos:

- Métodos de grupo e dinâmicas participativas de equipe;
- Método de amostragem;
- Entrevistas e diálogos grupais;
- Visualização e diagramação.

f) Qual o papel do facilitador?

De maneira sintética, o papel central do facilitador é de:

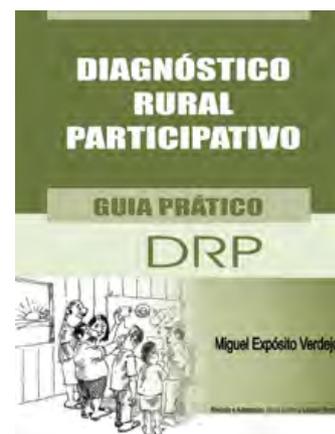
- Desenhar e estruturar processos de discussão sobre o tema central;
- Estimular o grupo a debater e concretizar objetivos, a levantar opiniões, a expor necessidades, a fazer acordos;
- Evidenciar as diferenças de ideias, buscando desenvolver no grupo a constituição de principais divergências e consensos possíveis;
- Fomentar a iniciativa dos participantes;
- Ajudar o grupo a aprofundar o conhecimento de uma situação;
- Encaminhar adequadamente o processo, visando atingir resultados concretos e satisfatórios.

Estas qualidades são expressas através de alguns atributos pessoais e por meio de uma preparação e entendimento do processo grupal e das técnicas que podem ser utilizadas.

Fonte: *Encontros e Caminhos – formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, vol. 2. Brasília, 2007.

PARA SABER MAIS...

Você pode conhecer mais sobre metodologias participativas por meio das leituras das obras listadas abaixo. O QRCode disponibilizado em cada capa permite acesso ao livro.



Resumo

Neste módulo apresentamos caminhos para tornar os processos de Educação Ambiental mais dinâmico e integrativo por meio de metodologias participativas, nele falamos sobre a importância de a Educação Ambiental ser de fato pensada e construída de forma dialógica, respeitando a diversidade dos saberes e fazer.

Autoavaliação

Neste processo você consegue compreender como e por que devemos planejar e implementar metodologias participativas voltadas para Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Franciele Eunice; ANJOS, Rafael Silva; ROCHA-FILHO, Gilson Brandão. **Mapeamento Participativo: Conceitos, Métodos e Aplicações**. Bol. geogr., Maringá, v. 35, n. 2, p. 128-140, 2017.

BRACAGIOLI, Alberto. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: Encontros e desencontros entre a naturalização do ser humano e a humanização da natureza. In: JÚNIOR, Luís Antônio Ferraro. (Org.). **Encontros e caminhos: Formação de educadores ambientais**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. Volume 2, p. 227.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental Construindo juntos a educação ambiental brasileira: relatório da consulta pública do Programa Nacional de Educação Ambiental. **Documento técnico 03**, 2005.

CARMO, Ana Maria Raposo; VIEIRA, Daniela Campolina; WSTANE, Carla; LACERDA, Pedro Henrique Pereira. Mapeamento participativo em território de bacias hidrográficas: um agir coletivo. **Revista Geonorte**, Edição Especial, 2012, V3, N.4, p. 1082-1092.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

ECOAR. **Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário**. Biblioteca - Portal do Consumo Responsável. Brasil, 2008. Acesso em: 23 jan. 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.consumoresponsavel.org.br/items/show/232>>.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, Abr. 2009.

MARTINS, Eugenia Graças Martins. Diagrama de Venn. **Rev. Ciência Elem.**, V2(01):020. doi.org/10.24927/rce2014.020.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo; NEPOMUCENO, Aline. Lima de Oliveira; MANDLATE, Celso Daniel; TAVARES, Denio Alberto Barbosa. A emergência do educador ambiental crítico a partir da formação docente: importância do saber socioambiental na construção de projetos de intervenção coletivos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 212-231, 2021. DOI: 10.34024/revbea.2021.v16.10601.

NEPOMUCENO, Aline. Lima de Oliveira. Das Tensões Políticas à Prática Pedagógica Socioambiental: Contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (SE).

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, p. 84-110, 2017.

SANTOS, Rosélia Maria de Sousa; SANTOS, DANTAS, José Ozildo dos; FERNANDES, Almair de Albuquerque; GOMES, Marcos Antônio Duvirgens. A necessidade de uma nova conscientização ambiental: A Educação Ambiental como prática. **Revista brasileira de Educação e saúde** (Pombal – PB, Brasil), v. 3, n. 2, p. 28-33 abr.-jun., 2013.

TASSARA, Terezinha de Oliveira; ARDANS, Omar. (2006) Mapeamentos e Diagnósticos. In: **Encontros e caminhos: Formação de educadores ambientais**. In: JÚNIOR, Luís Antônio Ferraro. (Org.). Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. Volume 2, p. 227.

TONISSI, Rosa Maria Toró. Percepção e caracterização ambientais da área verde da microbacia do córrego da Água Quente (São Carlos, SP) como etapas de um processo de educação ambiental. **Tese (Doutorado)**-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte Furquim; **Mobilização Social**: Um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VON DER WEID, Nahyda Franca. **Conselho deliberativos em Resex/RDS**: uma experiência de capacitação participativa em processo. 2. ed. Brasília: ICMBio, 2010.



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE

