

**VIII-103 – PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE MULTIPLICADORES EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA OBRA DE AMPLIAÇÃO DO SISTEMA DE
ESGOTAMENTO SANITÁRIO DO MUNICÍPIO DE BARREIRAS**

Marta de Assis Souza Ribeiro⁽¹⁾

Assistente Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialista em Gestão da Política de Assistência Social pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Cursando Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Sustentáveis pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Endereço⁽¹⁾: Estrada do Coco, KM 24, Condomínio Aquaville, Qd 03, Lt. 24 - Arembepé - Camaçari - BA - CEP: 42835-000 - Brasil - Tel: (71) 3372 4892 - e-mail: martaassis.embasa@gmail.com

RESUMO

A experiência mencionada neste artigo reflete algumas ponderações acerca da importância da educação ambiental crítica no processo de efetivação e sustentabilidade do Sistema de Esgotamento Sanitário (SES) do município de Barreiras. Trata-se da Formação de Multiplicadores em Educação Ambiental, direcionada aos profissionais da área de saúde do município, uma das atividades que compõe o Projeto de Trabalho Técnico Social (PTTS), desenvolvido concomitantemente as intervenções físicas para ampliação SES.

Um processo que possibilitou refletir a proposta de educação ambiental das Unidades Socioambientais, de uma Empresa de Saneamento da Bahia, nos seus PTTS, num contexto mais amplo de educação. Objetivando contribuir com as discussões sobre a utilização de metodologias participativas na execução dos Projetos de Trabalho Técnico Social (PTTS) dos sistemas de esgotamento sanitário (SES), bem como as discussões sobre a necessidade da mudança de paradigmas, na perspectiva de uma prática educativa que efetivamente contribua com a sustentabilidade do SES e a conservação ambiental, conforme prevê o projeto. A educação ambiental aqui é apontada como uma prática coletiva e intencional de transformação da realidade, situando a degradação ambiental num contexto histórico que reflete as contradições do modo de produção capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Cultura, Mudança de paradigma, Participação.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação ambiental implica na compreensão da realidade como um fenômeno multidimensional envolvendo aspectos históricos, sociais, econômicos, geográficos, culturais e ideológicos, fatores que se estabelecem numa relação dialética e contraditória, onde a prática educativa não é apenas uma maneira de reprodução de paradigmas com princípios reducionistas, muito menos uma força que atua unicamente na transformação da realidade.

O paradigma libertador, na perspectiva de Freire (2007), foi o que melhor dialogou com a educação ambiental proposta neste estudo. A concepção da pedagogia libertadora pensada por Freire (2007) tem como finalidade estimular as pessoas a pensarem nas contradições inerentes a forma de organização social, o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades, bem como a criação de espaços onde a prática da educação ambiental se relacione com teoria e contexto político em tempo integral, levando a superação da opressão, ou seja, libertação.

Algo que tornou necessário a realização de um estudo sobre a historicidade do fenômeno da educação, para fundamentar a proposta de intervenção em educação ambiental aqui apresentada e situar a educação ambiental em um contexto mais amplo de educação.

O estudo possibilitou a construção da formação de multiplicadores com outras bases, vinculando a educação ambiental como mecanismo de transformação da realidade. Sendo assim a atividade está estruturada nas seguintes etapas, conforme o método de Freire (2008).

Investigação, a moderadora junto com as participantes busca no universo vocabular das mesmas, os “temas geradores”, ou seja, partir do entendimento que o conhecimento está em construção e que é dele que o processo educativo deve partir.

Na segunda etapa, denominada “tematização”, os temas geradores são codificados na perspectiva de estimular a consciência crítica das participantes, para que essas possam decodificá-los e, assim, decifrar a realidade.

A etapa seguinte do método é a “problematização”, onde o grupo mediado pela moderadora busca superar a visão inicial pelo entendimento da realidade objetiva e propor alternativas de transformação.

Na aplicação da avaliação processual, onde cada participante analisou o seu processo de aprendizagem nos diferentes aspectos da formação, sendo: a autoavaliação (possibilitou que o participante analisasse o seu processo de construção de conhecimento); avaliação do grupo (a dimensão coletiva do processo de troca de conhecimento) e avaliação do trabalho realizado (planejamento; organização; conteúdos e discussões; manejo da metodologia, das técnicas e do tempo; participação e integração).

Finalizando com a análise dos resultados, discussão sobre os princípios orientadores da proposta pedagógica, instâncias de articulação e operacionalização do trabalho, limites e possibilidades da prática de educação ambiental e sua efetividade na metodologia proposta.

REFLETINDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Os elementos teóricos apresentados neste estudo é fruto de uma pesquisa que objetivou identificar fatores críticos sobre o fenômeno da educação para subsidiar a construção da abordagem utilizada na formação de multiplicadores em educação ambiental mencionada neste artigo, bem como contribuir com a superação de paradigmas com princípios simplificadores que inviabilizam a efetivação de qualquer prática educativa.

Nesse contexto, o fenômeno da educação não pode ser entendido sem considerar a historicidade do ser humano, ou seja, a sua capacidade de criar ações e pensamentos que mudam no tempo.

Sendo assim o conceito de educação designa,

A transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer, suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. (ABBAYNANO, 2000)

A utilização dessas técnicas para transmissão de estruturas de conhecimentos chama-se cultura e, nesse sentido, é fundamental que essas técnicas sejam repassadas de pessoa e/ou grupo para outras gerações, caso contrário à sociedade perde o seu sentido.

A educação como base de conhecimento encontra no instrumento da linguagem um salto de qualidade na vida das pessoas, pois a comunicação estabelecida através de um sistema de códigos construído socialmente designa várias coisas, objetos etc. Sendo assim, o indivíduo nasce, e o universo que lhe é apresentado faz parte da cultura de determinado povo, de onde resulta a maneira como as pessoas se comportam, os seus valores, crenças etc.

Segundo Iasi,

Outras informações chegam ao indivíduo, não pela vivência imediata, chegam já sistematizadas na forma de pensamento elaborado, na forma de conhecimento, que busca compreender ou justificar a natureza das relações determinantes em cada época. (IASI, 1999)

Para Aranha, a educação não é apenas a assimilação da cultura dos mais velhos, mas a possibilidade de construção do novo, considerando que,

O homem faz cultura por meio do seu trabalho, com o qual transforma a natureza e a si mesmo. E o aperfeiçoamento de suas atividades só é possível mediante a educação, fator importantíssimo para a humanização e socialização. (ARANHA, 1996)

Nesse contexto, é possível compreender que o termo educação está vinculado à maneira como os indivíduos transmitem ou modificam a sua herança cultural, onde a criação de normas, padrões e saberes é resultado das relações estabelecidas no âmbito da sociedade.

Dessa forma, a educação vem assumindo historicamente um papel de dar condições para a sobrevivência da cultura; “por isso, dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduos e sociedade”. (VALE, 2001)

Entretanto, esse percurso está sujeito a distorções que ficam evidenciadas na própria história, quando nos agrupamentos primitivos o saber era difuso e toda comunidade participava da educação dos mais novos. Esses grupos se encontravam numa situação de não-entendimento dos fatos e fenômenos da natureza e na busca por respostas que explicassem esses fenômenos, viabilizando o pensamento denominado místico.

À medida que a sociedade vai se tornando mais complexa, “surtem organizações especificamente encarregadas de transmissão de herança cultural”. (ARRUDA, *op. cit.*) evidenciando que, ao se tornarem mais complexas as relações, fazem com que os seres humanos criem um conjunto de crenças, valores, ideias e formas de comportamentos para legitimar novas estruturas de pensamentos.

No decorrer desse processo, a principal missão para a condição humana se tornou aprender a ser: sacerdote, professor, escravo, trabalhador, mulher, criança etc., ou seja, a determinados grupos sociais são dadas as condições necessárias para o desenvolvimento de capacidades, que em certos momentos são valorizadas, em detrimento de outros grupos que são expropriados de suas possibilidades de acesso, o que determina a formação e o desenvolvimento de cada indivíduo ou grupo da sociedade.

Essas relações se estabelecem num processo dialético, ou seja, estão sujeitas a transformações de acordo com cada momento histórico. Assim se dá o processo de conhecimento como vocação do ser humano, que vive em busca de conhecer “verdades” acerca de determinados fenômenos e, a partir dessas buscas, são criados discursos que têm validade em determinado momento, ou seja, quando esses discursos não explicam mais a realidade, criam-se outros critérios de verdade para explicá-la.

Retomando a história, no antigo Egito, a educação se constituiu como forma de segmentar a sociedade, os filhos dos faraós tinham acesso a um tipo de educação que os autorizava a intervir na sociedade, essencialmente no repasse dos valores dominantes, algo que nem sempre estava ligado ao aprendizado da leitura.

A escrita ficava por conta dos escribas, encarregados de registrar os processos administrativos, atos oficiais e outros acontecimentos, geralmente aprendiam a escrita com seus pais, bem como à obediência e submissão.

Para os artesãos e a população sobranceira, restava o encaminhamento para a profissionalização e os escravos não tinham acesso aos recursos pedagógicos da época, apenas o uso da violência para garantir tal exploração.

Na Grécia antiga, existia a concepção de que a lei era estabelecida por um saber incontestável e absoluto, determinada pelos deuses ou pela natureza, submetendo grande parte da sociedade aos interesses de segmentos que exerciam uma condição de poder.

Dessa forma, existia um grupo de indivíduos que deveria prover a necessidade coletiva, através do trabalho e obediência; outro que tinha a função de garantir a segurança interna, afastando os inimigos; e, finalmente, o grupo pensante que atuava na garantia da autoridade e soberania. Já se percebe uma hierarquização do acesso à educação. Nesse caso, o conhecimento se traduz em autoridade e poder.

Em Esparta, as crianças ficavam com as mães até o período da amamentação, em seguida passavam a ser de responsabilidade do Estado que lhes oferecia uma educação direcionada para a formação de guerreiros.

Coutinho (2000) afirma,

Tal organização supõe que os homens e as mulheres sejam igualmente cidadãos e que os bens e os filhos sejam comuns (ou seja, supõe o aniquilamento da família); que o filósofo-rei proceda, graças a seu saber, às melhores combinações eugênicas e à relação que permita a classificação de cidadão ou classe adequada a sua natureza.

Diante desse processo, a educação era um meio de capacitação, na qual, cada segmento tinha acesso a diferentes níveis. Existiam famílias dos “bens nascidos”, que exerciam a sua autoridade sobre parte da população constituída por agricultores, escravos, artesãos e pescadores.

No Império Romano, não era muito diferente, no que diz respeito à produção da riqueza a partir de exploração de outros. O primeiro educador era o pai, que tinha a propriedade dos filhos, da esposa e dos escravos, exercendo o poder inquestionável. O ensino formal para os segmentos subalternizados se restringia aos recursos para profissionalização, existiam segmentos instruídos para o trabalho administrativo, outros se ocupavam com a formação de guerreiros e o ensino da ciência, gramática, filosofia e política quase sempre era restrito aos filhos de nobres.

Segundo Aranha (1996), a antiguidade foi marcada pelo desenvolvimento do pensamento reflexivo, “a racionalidade se torna mais elaborada e crítica, o que reduz o poder do mito, restringindo-o a alguns setores da vida da comunidade”.

Com a queda do Império Romano, as escolas foram suprimidas, apenas os monges se ocupavam do conhecimento e para os nobres a preocupação maior era com a preparação dos guerreiros.

O modo de Produção Feudal foi marcado pelo cristianismo, quando o indivíduo tinha como missão o testemunho, a oração e o trabalho para garantir a ordem vigente. E a subalternização de parte da população era vista como algo determinado pela natureza.

“O pensamento estava subordinado ao princípio de autoridade, a idéia era considerada verdadeira se for baseada nos argumentos de uma autoridade reconhecida (Bíblia, Platão, Aristóteles em algum santo)”. (COUTINHO, *op.cit.*)

Uma visão de mundo que se caracterizava por perseguir quem se opusesse ao tipo de formação social. Nesse contexto a escola só começou a aparecer na baixa idade média, onde a preparação escolar se dava de acordo com o exercício profissional. Porém o acesso era dirigido apenas a uma parcela da sociedade.

As coisas não mudaram com a revolução francesa, defensora de uma educação pública de qualidade, ou seja, ampliar o acesso à escola para todos os cidadãos, porém os intelectuais que se encarregavam de difundir essa nova proposta estavam a serviço do sistema dominante.

Portanto, o objetivo era difundir uma nova estrutura de pensamento para a classe trabalhadora, cuja bandeira de luta era a construção da cidadania através da liberdade, igualdade e fraternidade.

Porém a cidadania é a possibilidade de igualdade e, dentro desse direito, o de propriedade privada contraria essa possibilidade, tornando o usufruto do direito uma questão de poder aquisitivo.

O Sec. XIX é um período marcado pela valorização do conhecimento científico e desintegração do pensamento religioso onde o ideal de ciência,

Se afirma na visão de mundo de Laplace, no início do séc. XIX. Os cientistas de Descartes e Newton, tentaram conceber um universo que fosse uma máquina determinista e perfeita. Mas Newton, como Descartes, tinha necessidade de Deus para explicar como esse mundo perfeito era produzido. Laplace, elimina Deus. (...) Para Laplace, o mundo é uma máquina determinista verdadeiramente perfeita, que se basta em si mesma. (MORIN, 2011).

Um contexto favorável para a filosofia política de Marx que propôs a criação de um socialismo científico. Um pensamento que reflete as contradições do modo de produção capitalista, gerando estruturas de pensamentos ou formas invertidas de consciência que determinam as relações de dominação.

Trata-se de um modelo teórico que viabilizou, posteriormente, a prática da educação popular, tornando-se um dos paradigmas que fundamentou as correntes de pensamentos mais revolucionárias no mundo.

Por outro lado, o momento político no sec. XIX reforçou a ideologia meritocrática para criar as condições que o capitalismo necessitava para se desenvolver. Algo que possibilitou o sufrágio universal (exceto mulheres e pessoas não alfabetizadas), difusão de uma pedagogia do sucesso apenas para os talentosos (educar para vencer) e a instituição de leis que regulamentaram o Estado como provedor, com foco no processo de industrialização e promoção de mão-de-obra qualificada.

Segundo Aranha, para os:

Filhos da elite é reservada a educação humanística de tipo clássico, desinteressada e brilhante (...) para as massas reserva-se a educação primária, elementar, restrita à instrução, com os rudimentos do ler, escrever e contar, indispensáveis para o manejo das máquinas. (ARANHA, 1996)

Já o século XX foi um período em que o sistema de conhecimento e o próprio processo de industrialização resultaram em modificações nas relações produtivas, exigindo ampliação e mercantilização da escolarização, na mesma via em que a administração foi ficando mais burocratizada.

Aranha afirma,

Aumentam as oportunidades de estudo, com conseqüente mobilidade e ascensão social, sobretudo para a classe média. Como resultado temos os chamados “colarinhos brancos”:

gerentes, vendedores, empregados de escritório, profissionais liberais e assalariados etc. (ARANHA, 1996)

Contudo, os indivíduos formados superaram as ofertas de emprego, surgindo à necessidade de criar políticas para diminuição dos gastos com educação e, como medida adotada, caso o trabalhador ainda assim conseguisse encaminhamento para o mercado de trabalho, os salários seriam reduzidos. (ARANHA, 1996)

Levando ao equívoco liberal em que a educação seria o caminho para igualdade de oportunidade, um ideário que, por um lado, encobre um discurso de dominação, por trás de uma igualdade forjada. Ao mesmo tempo, possibilita que os segmentos vulnerabilizados possam reivindicar espaços e criar um discurso próprio, contribuindo com novas concepções de educação, como a educação progressista. Uma concepção de educação que não pode ser pensada a partir de paradigmas com princípios reducionistas, fragmentados e simplificados.

Nessa perspectiva, o termo paradigma se configura como elemento fundamental para a compreensão da educação, na medida em que essa prática está permeada por princípios que determinam a estrutura de conhecimento e de poder nas relações sociais.

Sendo assim, a compreensão do termo, que neste estudo será tomado a partir da visão de Morin, definindo paradigmas como estruturas de pensamentos e formas invertidas de consciência que direcionam o discurso e a prática nas relações sociais, configurando-se como:

Tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos (...). (...) traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza..." (MORIN, 2011).

Em Guimarães¹ (2011 apud CAPRA, 1997), o termo paradigma relaciona-se com:

Uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza.

A compreensão do termo paradigma como uma estrutura cultural e/ou simbólica que orienta a prática pedagógica, definindo as atividades, a metodologia, o material e as técnicas aplicadas no processo educativo, trouxe a luz que essas práticas estão permeadas por diversos aspectos que interferem diretamente nos resultados das ações propostas.

Evidenciando que, em muitos casos, o educador e/ou educadora tem a sua prática pedagógica aprisionada em paradigmas que explicam a realidade de forma reducionista, fragmentada e descontextualizada, gerando uma relação de dependência e subordinação porque não atua na causa do problema e, na mesma medida, mantém a estrutura de poder.

Por se tratar de um processo dinâmico, o estudo também evidencia que esses espaços são geradores de possibilidades, legitimando o trabalho de profissionais que referenciam as suas ações com base em paradigmas mais revolucionários, propondo abordagens emancipatórias, envolvendo engajamento político e vivenciando processos de libertação, conscientização, humanização e práxis.

PRIMEIRA ETAPA: CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

A realização do estudo supracitado possibilitou o entendimento do fenômeno da educação em um contexto mais amplo, possibilitando o embasamento teórico necessário para a construção da abordagem; a sistematização e análise de resultados; fundamentação para as discussões sobre a utilização de metodologias participativas na execução dos Projetos de Trabalho Técnico Social (PTTS) dos sistemas de esgotamento sanitário (SES) e discussões sobre a necessidade da mudança de paradigmas, na perspectiva de uma prática educativa que efetivamente contribua com a sustentabilidade do SES e a conservação ambiental, conforme prevê o projeto.

¹ CAPRA, Fritjof. **Teia da Vida**. 1. Ed. – Petropolis: Cultrix, 1997.

SEGUNDA ETAPA: APLICAÇÃO DO MÉTODO

O desafio da primeira etapa do método, denominada de “investigação” foi identificar no universo vocabular de cada participante, temas geradores que funcionassem como um disparador para o diálogo sobre a questão ambiental, permitindo uma visão mais abrangente capaz de gerar uma crítica à estrutura capitalista, contribuir com o empoderamento do grupo, identificar e trazer para o debate outras questões que se relacionam com os problemas ambientais, como: a pobreza, injustiça, desemprego, vulnerabilidade, falta de liberdade, de acesso à renda suficiente, a políticas públicas de qualidade etc.

É importante ressaltar que as etapas do método se fundem e se complementam em todo percurso da atividade, embora sejam apresentadas de forma estruturada e sequenciada, não se trata de momentos que separam uma parte da outra e sim de etapas do mesmo processo que dialogam e compartilham informações e recursos.

Dessa forma o tema gerador se processou através de temas chaves que, por sua vez, possuem um encadeamento com outros temas, possibilitando novas discussões e associações, algumas mudanças e adaptações no planejamento inicial e inserção de novas técnicas e abordagens que viabilizem a problematização dos temas que poderão surgir no processo.

A investigação dos temas se constituiu a partir da visão de mundo de cada participante, identificados através de procedimentos e técnicas utilizadas em todo processo educativo, bem como nas visitas para articulação com os gestores da secretária e unidades de saúde, entrevistas e inscrições com assistentes sociais, agentes comunitários de saúde, fisioterapeutas e outras profissões.

No segundo momento do método de Freire, o conteúdo do processo educativo foi “tematizado” na perspectiva de viabilizar o diálogo, utilizando como disparador a exibição do vídeo “Como nascem os paradigmas”² evidenciando que o surgimento dos paradigmas está associado a padrões de conduta e de comportamento adotados por grande parte da sociedade de forma inconsciente ou distorcida.

Em seguida a moderadora propôs a subdivisão do grupo, para conceituar e visualizar os “temas geradores” levantados na etapa anterior, sendo: sustentabilidade, saneamento básico, saúde e educação ambiental.

Além da coerência do grupo nos conceitos apresentados, a técnica utilizada oportunizou não apenas o processo coletivo de construção e troca de conhecimento, possibilitou ainda que os(as) participantes fizessem uma reflexão acerca das suas crenças e valores; das práticas e procedimentos utilizados no processo educativo; do potencial de cada um enquanto sujeito criativo e incompleto; do lidar com a diversidade e resistência e da necessidade de uma ação política e humanizada. Funcionando como um disparador para o resgate da autoestima dos participantes, fragilizada devido às adversidades enfrentadas no fazer profissional.

Na perspectiva de construir um espaço comum de discussão, de socialização de informações e de processos participativos, foram utilizadas técnicas de visualização, através de fichas e cartazes, com registros das colocações do grupo, do início ao final dos dois dias da atividade, teatro de fantoches, dinâmicas de grupo, exposição dialogada, elaboração de mapeamento e diagnóstico socioambiental, mostras de vídeo, finalizando com a entrega do produto final, um plano coletivo de trabalho.

A exibição do vídeo “A história das coisas”³, apresentou algumas ponderações sobre a crise do sistema capitalista devido ao processo de extração (delapidação dos recursos naturais); produção (obsolescência programada e obsolescência perceptiva⁴); distribuição (exteriorização dos custos⁵); consumo (valorização das pessoas pelo que consomem) e envio para o lixo (impacto ambiental), gerando um colapso planetário, pois, segundo a autora do vídeo, um sistema linear não se mantém permanentemente em um planeta finito.

Nesse momento, começaram a surgir as conexões entre a realidade local e o contexto global da questão ambiental, através de depoimentos relacionados à produção e consumo em massa; impactos ambientais gerados no processo e a responsabilidade das empresas na degradação do meio ambiente.

Na terceira etapa do método, denominada de “problematização”, o grupo, mediado pela moderadora, buscou superar a visão inicial pelo entendimento da realidade objetiva, dando subsídio teórico e metodológico para a elaboração coletiva do plano de ação, conforme prevê o PTTS.

² Disponível em: www.youtube.com.

³ Disponível em: www.youtube.com.

⁴ Segundo a Autora do vídeo, Annie Leonard, o termo obsolescência programada está ligado à produção intencional de objetos com durabilidade reduzida (produção de descartáveis) e a obsolescência perceptiva está relacionada a difusão da crença de que o ser humano vale pelo que consome (identidade consumidora).

⁵ Annie Leonard destaca que o preço dos produtos produzidos em larga escala não reflete os custos da produção. Segundo ela, quem paga pelo custo real é o trabalhador, com a perda dos direitos trabalhistas, falta de acesso à assistência médica e com o comprometimento da saúde, por ficar exposto a condições degradantes no ambiente de trabalho, e toda sociedade, com a perda da sustentabilidade do planeta.

Para tanto, foi utilizada a técnica de exposição dialogada na perspectiva de organizar e relacionar os conceitos construídos pelos subgrupos.

Iniciando pelo histórico do termo sustentabilidade e a sua banalização com base no pensamento de Veiga (2010), que situa o termo sustentabilidade em um contexto histórico que reflete as contradições do modo de produção capitalista.

Em seguida a moderadora socializou informações sobre o pensamento de Guimarães para contribuir com a construção do grupo sobre educação ambiental, abordando possíveis causas para a falta de efetividade nas ações de educação ambiental.

Nesse entendimento, o autor utiliza o termo “armadilha paradigmática” ao se referir às contradições existentes na prática da educação ambiental, onde o educador, com a “visão paradigmática” reproduz ações reducionistas, focalizadas e descontextualizadas, acreditando que está contribuindo com a construção de uma sociedade sustentável, o que, segundo Guimarães, inviabiliza a efetividade do processo educativo (GUIMARÃES, 2011). Na perspectiva de organizar a contribuição do grupo sobre saúde ambiental, a moderadora fez algumas ponderações com base no SUS, na Lei Orgânica de Saúde, Constituição Federal, Política de Educação Ambiental e Saneamento Básico estabelecendo relações entre educação, saúde e saneamento.

Para fazer as conexões necessárias com o conteúdo discutido neste módulo, a moderadora aplicou uma técnica denominada “escolhendo o próprio sapato⁶”, ao som da música de Raul Seixas, “Sapato 36”, o que possibilitou uma conexão entre o sapato (valores) e o conteúdo apresentado sobre o “educador com a visão paradigmática” do autor Guimarães (2011).

No processo, o grupo fez algumas associações entre os valores que adquiriram desde a infância e a forma como eles interferem na vida pessoal e profissional; como chegaram à concepção de educação ambiental que utilizam atualmente e como cada participante se relaciona com a possibilidade de mudar os valores introjetados.

Nesse sentido as profissionais de saúde chegaram à conclusão que os valores podem interferir na metodologia utilizada no processo educativo, bem como nas posturas das profissionais em sala de aula e da necessidade de mudança de valores, hábitos e costumes na busca pela efetividade das ações de educação ambiental.

No módulo seguinte, foi aplicada uma técnica de mapeamento e diagnóstico socioambiental onde os participantes confeccionaram mapas e representaram elementos observados no percurso para o trabalho; destacaram a infraestrutura dos locais, formas de sobrevivência; instituições e pessoas atuantes; identificaram os principais problemas ambientais; as potencialidades; medidas já adotadas pelo poder público local e organizações da sociedade civil e ofereceram sugestões para resolver os problemas com mais efetividade.

A técnica utilizada evidenciou um grande potencial de trabalho para os participantes, que propuseram um conjunto de ações/atividades necessárias para resolução dos problemas ambientais mencionados no mapeamento, funcionando como um suporte para a elaboração do plano de ação previsto para o final da atividade.

O mais interessante é que o grupo fazia o mesmo caminho há meses ou anos, porém, com outro olhar para os problemas e potencialidades evidenciados no percurso mental que fizeram para produzir o mapa, causando surpresa e reflexão.

Finalizado o trabalho com uma técnica de exposição dialogada, com o passo a passo para elaboração de um plano de ação, a subdivisão do grupo e a disponibilização de material didático para embasar a construção.

Na plenária, os subgrupos relataram situações e/ou problemas identificados na localidade onde trabalham, com base no mapeamento construído no módulo anterior, hierarquizaram os problemas, elegeram as situações que consideraram mais urgentes e possíveis de realizar e propuseram um conjunto de atividades para contribuir com a resolução dos problemas apresentados.

RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA

A avaliação se configurou como um processo de interação onde o público participante se envolveu nas diversas etapas da formação e ao final de cada módulo, às 16 horas da atividade foi subdividida em 04 módulos, o grupo pôde avaliar, comparar e/ou verificar a proposta da formação com as necessidades e expectativas inicialmente levantadas.

Do universo de 20 pessoas, 100% participaram da avaliação, tendo como conteúdo comparar o nível de conhecimento que o participante ou grupo já tinha sobre o assunto discutido, associado à possibilidade de

⁶ Trata-se de uma dinâmica de grupo do Caderno de Oficinas educativas II, p. 66, elaborado pela Fundação Vale em parceria com o Instituto Aliança.

ampliação desse horizonte; indicar a pontualidade, participação, integração e apreensão do conhecimento como indicadores que expressam se a linguagem foi acessível, se o público considerou a proposta interessante, relacionar o nível de participação e integração com o processo de aprendizagem; considerar que a apreensão do conhecimento pode estar relacionada à questão cognitiva, a falta de acesso a informações básicas e/ou a linguagem utilizada.

Na avaliação da execução da atividade, o grupo considerou questões relacionadas à estrutura, objetivo, atendimento das expectativas, local, material didático e de apoio, manejo do tempo, pontualidade e linguagem da moderadora. Viabilizando um olhar atento para a forma como as atividades do PTTS estão sendo desenvolvidas, rever o planejamento, inserir novas propostas, decidir a metodologia para as próximas atividades, pensar estratégias para eliminar os aspectos negativos e reforçar os positivos.

Ao analisar os dados levantados na ficha de avaliação, ficou evidenciado que, ao final do quarto módulo, uma média de 90% dos entrevistados afirmou que o seu nível de participação foi excelente, enquanto 10% considerou ótimo.

Na avaliação do grupo acerca dos conteúdos e conceitos trabalhados, foi possível verificar a ampliação do universo de conhecimento em relação à questão ambiental de forma processual, nota-se que, no primeiro módulo 50% considerou o aprendizado excelente, 40% ótimo e 10% não respondeu. Ao final do quarto módulo 88% considerou excelente e 12% ótimo.

Outro aspecto avaliado foi à capacidade de manejar metodologias participativas, considerando que este item foi inserido na avaliação e no planejamento da atividade, para atender a principal expectativa do grupo, levantada no primeiro momento da formação. Para tanto foi inserido a entrega de um produto ao final de cada módulo, onde os subgrupos apresentaram técnicas de teatro, dramatização, leitura de texto e música, envolvendo todas as participantes em suas apresentações.

Registra-se que ao final do primeiro módulo 40% das participantes considerou o seu potencial para manejar a metodologia excelente, 50% ótimo e 10% não respondeu. Ao final do quarto módulo 85% já considerava o seu desempenho excelente e 15% ótimo. No aspecto coletivo, 95% considerou que a atuação dos subgrupos foi excelente e 5% afirmou que o desempenho do grupo foi ótimo.

Em relação à forma como a atividade foi estruturada, ao final do quarto módulo, 95% dos participantes considerou que foi excelente e 5% ótima. Quanto à linguagem utilizada pela moderadora, 100% considerou a pontuação máxima que equivale a excelente.

Ainda ao final do quarto módulo, 100% do grupo avaliou que o objetivo da atividade foi atingido.

CONCLUSÕES

Evidenciando que esta proposta pedagógica revelou-se como uma prática intencional de transformação da realidade social, potencializada através do estudo apresentado, da inserção do lúdico a proposta de intervenção e da liberdade dos participantes criarem as suas próprias estratégias de atuação.

Em relação ao método utilizado ficou evidenciado no processo de investigação, onde a autora utilizou um conjunto de técnicas, instrumentos e conteúdos para captar os temas geradores e estimular os processos individuais de conscientização, que o conteúdo veiculado pelas participantes expressa uma prática arraigada por paradigmas da disjunção, com base na teoria da complexidade de Morin (2011). Refletindo estruturas de pensamentos que se processam através da associação e valorização do que faz parte do universo vocabular de cada participante e estranhamento, simplificação e descontextualização do que não é significativo ou conhecido naquele momento.

Na segunda etapa do método já se percebe um ganho subjetivo, pois a moderadora começa a perder processualmente o protagonismo para o grupo, um momento que viabilizou a construção coletiva de conceitos, a comunicação democrática tanto na construção quanto na apresentação em plenária.

A contribuição teórica da moderadora possibilitou ao grupo atingir âmbitos bem maiores, se processando em todas as etapas da atividade, especialmente nos momentos em que os subgrupos maneжaram as técnicas e metodologias.

A terceira etapa, contexto de elaboração do plano coletivo de ação, expressou um processo participativo, democrático, com fundamentação teórica, com posturas e propostas de transformação da realidade, resgate e revisão das atividades já realizadas, crítica ao modelo de educação ambiental realizado pela proteção básica da política de saúde e o desejo de participar da construção de algo novo, permanente e sistemático na busca por uma educação ambiental crítica e efetiva.

Ao final da atividade, no “círculo de troca”, onde cada participante relatou a sua vivência no grupo, ficou evidenciado o caráter transformador da metodologia proposta e um grande potencial de trabalho para outras atividades.

É importante ressaltar que a sistematização desta experiência não pretende fornecer uma fórmula pronta para o trabalho de educação ambiental nos SES, pois a motivação nesses espaços não é algo externo, acontece num processo dialético envolvido num conjunto de conflitos e contradições que permeiam qualquer prática social, o que não isenta essa experiência de algumas subjetividades e de ideologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABBAYNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
2. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Filosofia da educação. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.
3. Brasil. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento. Caderno metodológico para ações de educação ambiental e mobilização social em saneamento. Brasília, DF: Ministério das Cidades, 2009.
4. COUTINHO, Carlos Nelson (Tradutor). Histórias Das Ideais Políticas - François Châtelet / Olivier Duhamel, Evelyne Pisier., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
5. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
6. _____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.
7. IASI, Mauro Luis. Processo de Consciência. São Paulo: CPV, 1999.
8. LOUREIRO, Carlos Frederico B. Org. Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental: in GUIMARÃES, Mauro. Armadilha Paradigmática da Educação Ambiental. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
9. MESZÁROS, Istvan. A Educação para Além do Capital. São Paulo, Boitempo, 2005.
10. MOISES, Marcia; KLIGERMAN, Débora Cynamon; COHEN, Simone Cynamon. A Política Federal de Saneamento Básico e as iniciativas de participação, mobilização, controle social, educação em saúde e ambiental nos programas de saneamento. Ciência & Saúde Coletiva, Local, Vol.15(5): p. 2581-2591, mês/2010.
11. MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo: Sulina, 4 ed., 2011.
12. VALE, Ana Maria. Educação Popular na Escola Pública. São Paulo: Cortez, 4.ed., 2001.
13. VEIGA, José Eli da. Sustentabilidade: A legitimação de um novo valor. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.