

O MEIO AMBIENTE POR TRÁS DA TELA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS FILMES DA TV ESCOLA

SILVA, Rosana L. F. – USP – rosanalfs@gmail.com

GT: Educação Ambiental / n.22

Agencia Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Partindo do fato de que “agrupam-se sob a denominação Educação Ambiental atividades muito variadas, tanto em conteúdo como em valores” (KRASILCHIK, 1986) esta investigação procurou construir uma tipologia para identificar as concepções de EA que prevalecem sobre um determinado recurso didático audiovisual.

Diferentes materiais didáticos voltados para a educação ambiental têm sido produzidos de forma crescente. No caso de materiais audiovisuais, um importante trabalho de avaliação foi realizado por Costa e Trajber (2001).

Entendemos que, além de critérios de qualidade, que devem ser avaliados em qualquer recurso didático, quando estamos tratando da questão ambiental, não há (e nem deveria haver) uma homogeneidade das práticas. Neste sentido, esse trabalho parte do princípio de que é importante criação de mecanismos que possibilitem identificar concepções de EA de livros, materiais didáticos, vídeos, filmes, programas de televisão, entre outros.

Nessa pesquisa, foi realizada uma análise qualitativa sobre os programas nacionais de Meio Ambiente que foram exibidos pela TV Escola de 1996 a 2002. O programa TV Escola foi criado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, destinado a contribuir para a formação, aperfeiçoamento e valorização dos profissionais da educação e melhorar a qualidade de ensino na escola pública. É um canal exclusivo, via satélite, que opera em caráter definitivo desde março de 1996. A programação é distribuída entre todas as disciplinas do ensino fundamental e médio e entre os temas transversais, no qual inclui o meio ambiente.

O problema que motivou e orientou esta pesquisa pode ser expresso na seguinte pergunta: Quais são as concepções de Educação Ambiental que permeiam a programação da TV Escola dentro do tema e quais elementos poderiam ser incorporados a materiais didáticos no sentido de uma EA Crítica?

Partindo dessa pergunta central, os objetivos principais que nortearam a investigação foram: Identificar as concepções predominantes de Educação Ambiental em uma série de programas exibidos pela TV Escola, apresentar contribuições teóricas e

práticas para a análise de recursos didáticos da área e contribuir para a reflexão de um caminho a ser traçado que busque englobar as características de uma educação ambiental crítica.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES – DIFERENTES PRÁTICAS

Alguns autores têm discutido a necessidade da expressão Educação Ambiental, uma vez que toda educação, a priori, seria ambiental. No entanto, acreditamos que o termo identifica uma área historicamente constituída e que vem acumulando produções teóricas e práticas. Neste sentido, concordamos com Carvalho, I. (2002) que o atributo “ambiental” constitui um traço identitário da EA, marcando sua origem num contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica contracultural. Com suas raízes no movimento ambientalista, que pauta suas ações em diferentes concepções, essa diversificação também chegou aos fazeres educacionais relacionados à questão.

Atualmente a categorização das diversas correntes e práticas de educação ambiental tem sido proposta por vários autores. De uma forma bastante abrangente, percebemos que essas categorizações geralmente partem de uma concepção mais ligada aos aspectos naturais, até chegar a uma concepção relacionada a uma visão mais integrada do meio ambiente, incluindo questões culturais, sociais, históricas, políticas, entre outras.

Essa investigação utilizou a demarcação em três categorias: Educação Ambiental Conservadora; Educação Ambiental Pragmática e Educação Ambiental Crítica.

A categoria da Educação Ambiental Conservadora se pauta em concepções que remontam da origem das práticas ambientalistas no contexto internacional que, de acordo com Pelicioni (2005) partem de um ideário romântico, inspirador do movimento preservacionista do final do século XIX. Esta perspectiva está presente em muitos cursos e materiais de EA. Sua característica principal é a ênfase na proteção ao mundo natural. Também aparecem características que propõem a volta às condições primitivas de vida. São apresentados os problemas ambientais mais aparentes, desprezando-se as causas mais profundas. Ocorre uma relação dicotômica entre o ser humano e o

ambiente, onde o primeiro é apresentado como destruidor. Praticamente não são abordadas questões sociais e políticas.

A categoria da Educação Ambiental Pragmática apresenta o foco na ação, na busca de soluções para os problemas ambientais e na proposição de normas a serem seguidas. Essa categoria de educação ambiental pode ter suas raízes no ambientalismo pragmático (CRESPO, 1998) e em concepções de educação tecnicistas. Busca mecanismos que compatibilizem desenvolvimento econômico e manejo sustentável de recursos naturais (desenvolvimento sustentável). A ênfase é na mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informações e de normas ditadas por leis e por projetos governamentais. Embora haja o discurso da cidadania e sejam apresentadas questões sociais como parte do debate ambiental, os conflitos oriundos dessa relação ainda não aparecem ou aparecem de forma consensual.

A Educação Ambiental Crítica encontra suporte na perspectiva da educação crítica e no ambientalismo ideológico, descrito por Crespo (1998). É apresentada a complexidade da relação ser humano – natureza. Privilegia a dimensão política da questão ambiental e questiona o modelo econômico vigente. Apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformações sociais. Ao contrário da concepção pragmática, que propõe uma intervenção apenas solucionadora de determinado problema ambiental, a perspectiva da EA crítica se apóia na práxis, onde a reflexão subsidia a ação e esta trás novos elementos para a reflexão.

No contexto educacional, essa perspectiva baseia-se no pensamento crítico de Paulo Freire, entre outros autores, e propõe a constituição de “uma ação política orientada para uma profunda transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes, bem como uma ação orientada para transformações na subjetividade e nas relações humanas” (PELICIONI, 2005).

Loureiro (2006) ressalta que “as proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais...”. No nosso entendimento, uma educação ambiental que não esteja atrelada a essa perspectiva de conhecimento não pode atingir plenamente seu objetivo transformador.

Na proposta de uma EA crítica, a preocupação com as dimensões éticas e políticas são essenciais. A mudança de comportamentos individuais é substituída pela construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas, que supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social (CARVALHO, I., 2004). É

importante ressaltar, também, que a problemática ambiental não pode ser compreendida de forma crítica sem a integração de campos diversos do saber.

Em síntese, partindo da perspectiva interdisciplinar, seja na produção de conhecimento e/ou no processo de ensino-aprendizagem, transitando entre saberes científicos, populares e tradicionais, a EA Crítica busca mecanismos para que o indivíduo e a coletividade assumam uma postura reflexiva frente à problemática ambiental e busquem elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA TIPOLOGIA DE ANÁLISE

Conseguimos obter 57 filmes com os quais fizemos uma análise exploratória na primeira fase desta pesquisa. A partir dessa análise exploratória, elegemos a série “Meio Ambiente e Cidadania”, que foi produzida pelo MEC em 1998, buscando identificar as concepções predominantes de Educação Ambiental, por meio da metodologia de análise de conteúdo. A série é constituída de 10 programas com os seguintes temas: Apresentação, Ecossistema, Energia, Água, Lixo, Saneamento, Poluição, Solo, Ambiente Social, Horta. Para analisá-los realizamos a transcrição das falas (o discurso) e convertimos o vídeo em CD-ROM para poder captar as imagens. Na transcrição optamos por fazer duas colunas: uma com a transcrição do áudio e outra com comentários sobre a locução, o enquadramento, e com as imagens consideradas mais significativas para identificação da concepção.

A metodologia escolhida para identificação das concepções de educação ambiental foi a análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (p. 42)

Essa autora ressalta que as categorias escolhidas devem estar adaptadas ao material de análise escolhido, pertencer a um quadro teórico definido e ainda refletir as intenções da investigação e às características das mensagens. Para tanto, construímos uma tipologia de análise embasada de um lado pelo referencial teórico e pelas dimensões propostas por Carvalho, L. (1996, 2006) e, de outro, pelas características do material analisado.

Partindo das categorias apresentadas, ou seja, Educação Ambiental Conservadora, Pragmática e Crítica, selecionamos alguns elementos que consideramos

fundamentais no processo educativo relacionado com a temática ambiental e que se tornaram presentes quando da análise exploratória dos vídeos. Estes foram agrupados em quatro dimensões de análise: relação ser humano/meio ambiente, ciência e tecnologia, valores éticos e participação política.

Em cada uma dessas dimensões foram agrupados elementos que, em conjunto, possibilitaram inferir a(s) concepção(ões) de Educação Ambiental predominante(s). É importante ressaltar que a seleção dos elementos dentro de cada concepção reflete, de uma forma genérica, os casos que consideramos mais característicos de cada uma. Dessa forma, devido à própria complexidade da Educação Ambiental, não é tarefa fácil identificar onde termina uma dimensão e onde começa outra. Dessa forma, a tipologia proposta para esta investigação reflete uma série de escolhas e representa uma possibilidade de interpretação para concepções de Educação Ambiental.

DIMENSÃO DA RELAÇÃO SER HUMANO-MEIO AMBIENTE

As categorias referentes a essa dimensão que foram propostas nesta investigação estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização da dimensão da relação ser humano – meio ambiente nas diferentes concepções de EA propostas

Conservadora	Pragmática	Crítica
<ul style="list-style-type: none"> - dicotomia ser humano- ambiente; - ser humano como destruidor; - retorno à natureza primitiva (arcaísmo ou idilismo); - relação de harmonia homem/natureza; - homem faz parte da natureza em sua dimensão biológica (reducionismo biológico). 	<ul style="list-style-type: none"> - antropocentrismo; - ser humano capaz de usar sem destruir; - perspectiva fatalista – precisa proteger o ambiente para poder sobreviver; - ser humano como biológico e social; - lei de ação e reação (natureza vingativa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Complexidade da relação; - ser humano pertence à teia de relações sociais, naturais e culturais e vive em interação; - relação historicamente determinada; - ser humano como biopsico-social, dotado de emoções.

Conforme aborda Cavalari *et. al.* (2001), a idéia de natureza não é algo espontâneo e sim um produto da cultura, sendo construída historicamente. Sob um enfoque histórico, Carvalho I. (2004) aponta como a relação dos grupos sociais com o ambiente foi marcada pela natureza percebida em um dado momento como domínio do selvagem, a ser domado e, em outro, como reserva do bom e do belo.

Grun (1996) aponta que a separação sujeito/objeto e, conseqüentemente natureza/cultura, são dicotomias que estão presentes em grande parte de materiais de

educação ambiental. Para uma efetiva EA crítica, essas dicotomias precisam ser superadas.

Carvalho L. (2006) chama a atenção para a necessidade de evitarmos o reducionismo biológico. Embora a espécie humana não prescindia da dimensão biológica, a interação do ser humano com a natureza está mediada de outros fatores historicamente determinados, como a cultura.

Muito apresentada por diversos autores, é a relação ser humano – meio ambiente em uma perspectiva fatalista, da catástrofe (GRUN, 1996; ORLANDI, 1996; CARVALHO, 2006). Para os autores essa perspectiva pouco contribui para a participação e para influenciar positivamente as atitudes individuais e coletivas.

Na análise de materiais didáticos impressos de educação ambiental (CAVALARI *et. al.*, 2001) e de materiais intermediados pelas concepções de professores (VALENTIN, 2005), identificaram uma concepção de homem, de que este é um perigo constante ao mundo natural. Valentin (2005) identificou também uma relação homem-natureza como uma lei de ação e reação, onde “a natureza devolve de forma vingativa todo o mal que o homem lhe causou” (p. 119).

Na análise dos programas da série “Meio Ambiente e Cidadania”, identificamos vários trechos que convergem no sentido de uma concepção conservadora de educação ambiental, sendo o ser humano o destruidor do meio:

O homem é um ser que cria e consome produtos e serviços. Muitas vezes, seu consumismo vai além das suas necessidades básicas. Então, temos um número cada vez maior de pessoas precisando e querendo consumir cada vez mais. Para atender essa crescente demanda, onde cortava-se uma árvore, agora cortam-se milhares. (Programa 1).

Florestas e matas, água potável para o consumo humano. Terra fértil. Porém, assim como no resto do mundo, tudo está sendo tratado de forma irresponsável. (Programa 1).

O ser humano é uma “ameaça” ou um “contraste” aos ecossistemas naturais:

*Apesar de possuir uma grande variedade de espécies e de ambientes, o cerrado é hoje o ecossistema brasileiro mais ameaçado. Esta **ameaça** se dá pela rápida e intensa ocupação humana, criando novas cidades, instalando grandes fazendas de criação de gado e monoculturas, como a de arroz e soja. (Programa 2) (grifo nosso).*

*Em alguns centros remanescente de florestas, os níveis de biodiversidade são considerados os maiores do planeta **Em contraste** com essa exuberância de fauna e flora, mais de 70% da população brasileira vive na região de Mata Atlântica (grifo nosso). (Programa 2).*

Essa contraposição pode levar-nos a inferir que o ambiente só é belo e “exuberante” sem a presença humana, apresentado um “padrão valorativo de intocabilidade” (Guido, 2006).

É importante apontar que, em algumas passagens, o ser humano é apresentado como vítima da natureza, idéia também encontrada no trabalho de Valentin (2005).

A apresentação da relação ser humano-meio ambiente em uma concepção de EA pragmática também é presente. Nos programas 7 e 9 da série, o ser humano é apontado na perspectiva social, e questões como má distribuição de renda e qualidade de vida são abordadas como fazendo parte do debate ambiental, o que representa um aspecto positivo. Em algumas passagens do Programa 7 o ser humano é apontado como aquele que pode evitar a destruição ambiental.

Nessa concepção, o ser humano precisa proteger o ambiente para poder sobreviver. Os fatos são apresentados em uma perspectiva fatalista, em maior ou menor grau, em todos os programas.

Nossos rios estão ficando podres, sem vida e desaparecendo. Imensas áreas de vegetação são destruídas diariamente, e com elas todos os seus animais. Respiramos um ar poluído. Vivemos correndo para cima e pra baixo. A vida no planeta Terra corre séria ameaça.
(Programa 1).

Outro aspecto importante de ser ressaltado é que, como abordado no trabalho de Cavallari *et. al* (2001), o ser humano é sempre apresentado de forma genérica, ou seja, é mais destacada a “idéia de homem do que um homem concreto, historicamente determinado”. Ficam as interrogações: Quem é esse homem? Onde ele vive? O que faz? E nós, onde estamos nesse ambiente?

Neste sentido, quando se aborda uma ação danosa ou destruidora do equilíbrio do ecossistema, torna-se necessário definir algumas questões já apontadas por Loureiro (2004): Quem realizou a ação danosa? Com quais interesses? Dentro de que código de valores? Neste sentido, conforme propõe Loureiro (2006), evita-se o discurso abstrato que coloca na espécie humana uma ruindade ou uma bondade inerente, “como se os indivíduos interagissem com o planeta sem mediações sociais, sem ser parte de uma sociedade, que é também produzida por esses indivíduos” (p. 68).

Na análise dos programas praticamente não encontramos passagens que exploram a questão ambiental na perspectiva crítica. No programa 8, com o título “Solo, nosso sustento” é o único que se inicia com uma pequena história da relação do ser humano com o Solo e, em contraste com as inúmeras passagens do ser humano como

uma ameaça ao ambiente natural, em uma passagem é apresentada uma noção de interação.

O poder da escola e dos alunos veio no fundo do entendimento de que somos parte de um todo. (Programa 7).

No que se refere à dimensão da relação ser-humano – meio ambiente, as análises indicaram que o material converge no sentido de uma concepção conservadora, uma vez que aparecem elementos que indicam a dicotomia da relação, onde o ser humano é apontado como uma presença intrusa e destruidora. Dessa forma fica um impasse: de um lado o homem precisa retirar elementos da natureza para sua sobrevivência e de outro é chamado a mantê-la intocada. Também identificamos elementos da concepção pragmática, onde o ser humano deve “usar sem destruir” pois precisa proteger o ambiente para poder sobreviver.

Entendemos que a proposta da visão sócio-ambiental (Carvalho, I., 2004) onde o meio ambiente é considerado como espaço relacional, em que a presença humana longe de ser percebida como destruidora e intrusa, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela, seria mais adequada para contemplar as relações entre o ser humano e o meio ambiente.

DIMENSÃO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Para essa dimensão, estabelecemos as categorias expressas no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização da dimensão de Ciência e Tecnologia nas diferentes concepções de EA propostas

Conservadora	Pragmática	Crítica
<ul style="list-style-type: none"> - cientista/especialista como único detentor do saber; - base empirista – conhecimento como algo externo ao cientista; - ciência como portadora da verdade e da razão; - produção científica isolada da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - relação entre ciência e sociedade de uma forma utilitária; - conhecimento científico ocorre de forma linear; - ênfase nos resultados; - resolução dos problemas ambientais pela ciência e tecnologia; - supremacia do saber científico sobre o popular; 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento científico como produto da prática humana; - interdisciplinaridade na produção do conhecimento; - processo de investigação envolve rupturas e mudanças de rumo; - ciência como uma das formas de interpretação do mundo; - cultura local como conhecimento.

Visões utilitaristas de Ciência e Tecnologia que propõem que suas produções podem resolver a problemática ambiental sem necessidade de mudanças nos padrões de consumo e nas relações entre sociedade e natureza compartilham com a vertente

pragmática da EA. Por outro lado, entender as produções científicas e tecnológicas como produtos da prática humana e como uma das alternativas para minimizar os problemas ambientais, apontando outras formas de conhecimento, mediada por saberes locais e tradicionais, além dos científicos, estão em consonância com a proposta da EA crítica. Além disso, entendemos que na proposta da Educação Ambiental Crítica, a ciência pode ser discutida em uma perspectiva que, fugindo das simplificações reducionistas e empiristas, se pautem em princípios de articulação de conhecimentos históricos, sociais e biológicos.

Ainda nesse tópico, entendemos ser desejável que os filmes educativos abordassem que a produção de conhecimento na área ambiental utiliza conhecimentos de diferentes áreas e segue os caminhos da interdisciplinaridade. Nesse aspecto, não aparecem nos filmes analisados referências à organização interdisciplinar do conhecimento. Ou seja, estratégias de produção científica e tecnológica orientadas pela interdisciplinaridade não são contempladas. O que predomina são os argumentos de especialistas de determinadas áreas apresentando tecnicamente um aspecto específico da problemática ambiental.

Em grande parte dos filmes e, a Ciência e a Tecnologia são apresentadas como solução para a problemática ambiental. Sua relação com a sociedade é dada de forma utilitária, aplicada, como destacamos em nossa concepção pragmática de EA. Os seguintes trechos exemplificam esse aspecto:

Mas esse quadro está mudando. A meta dos pesquisadores é trazer o nível de produção de energia dessas fontes para um nível que dê pra atender as crescentes necessidades das nações. (Programa 3).

Diversos centros de pesquisa ao redor do mundo investem estudos em fontes alternativas de energia, pois as que usamos hoje, além de afetarem drasticamente o meio ambiente, estão se esgotando. (Programa 3).

Esse aspecto foi encontrado também em Siqueira (1999) na análise dos programas de Ciência do Fantástico, no qual a Ciência apresenta todas as soluções buscadas pelo homem quase magicamente.

Nos momentos que a questão da Ciência e Tecnologia são apresentadas na Série, não encontramos características que remetem à concepção da EA na perspectiva crítica, considerando as categorias que elegemos para avaliar essa dimensão. A Ciência e a Tecnologia são apresentadas de forma neutra e não no universo social e ideológico em que estão inseridas.

Os filmes não fazem menção aos processos de investigação e nem indicam que conhecimento científico envolve rupturas e mudanças de rumo. Também observamos a supremacia do saber científico sobre o popular. Os filmes da série são repletos de depoimentos de especialistas, mas praticamente não aparecem outros atores sociais. Sendo que a ciência é considerada como uma das formas de interpretação do mundo, elementos da cultura local também devem aparecer como conhecimento importante para a melhoria das condições sócio-ambientais.

DIMENSÃO DOS VALORES ÉTICOS

Construímos nossa classificação dessa dimensão como base na forma em que são veiculados valores ambientais, nas propostas de mudanças e na forma em que são abordadas as questões que envolvem conflito (Quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização da dimensão dos valores éticos nas diferentes concepções de EA propostas

Conservadora	Pragmática	Crítica
<ul style="list-style-type: none"> - questões que envolvem conflitos não são abordadas. - padrões de comportamento em uma perspectiva maniqueísta; - todos são igualmente responsáveis pelos problemas e pela qualidade ambiental; 	<ul style="list-style-type: none"> - conflito apresentado como um “falso consenso”; - solução depende do querer fazer; - ênfase nos comportamentos individuais; - relação direta entre informação e mudança de comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - questões controversas são apresentadas na perspectiva de vários sujeitos sociais; - questões de igualdade de acesso aos recursos naturais e distribuição desigual de riscos ambientais são discutidas; - incentivo à formação valores e atitudes direcionados pela ética e justiça ambiental.

A dimensão ética está intrinsecamente relacionada à forma como a sociedade enxerga sua relação com o meio ambiente e na história dessa relação. Para Carvalho, I. (2004) “é preciso compreender os conflitos que atravessam as múltiplas compreensões e práticas ambientais para poder sustentar uma ética ambiental que se afirme no embate com os interesses imediatos e utilitaristas que não estão por ela regulados”.

Krasilchik (1986) já destacava que apenas uma sólida base de conhecimentos não é suficiente para gerar envolvimento e participação, embora não prescindia dele. É preciso propiciar ao aluno a capacidade de analisar, discutir e tomar decisões sobre problemas ambientais, que envolvem valor.

Para todos os problemas que envolvem questões éticas, e no nosso caso da ética ambiental, não se pode deixar de considerar o papel ativo do sujeito moral, conforme

destacam Araújo & Aquino (2001), “que interpreta e confere sentido aos conteúdos oferecidos pelo mundo externo”. Dessa forma, não existe uma relação direta entre quantidade de informação e a sensibilização para a formação de uma atitude ecológica.

Por outro lado, do ponto de vista da ética ambiental um filme pode mostrar alguns temas geradores no sentido de apresentar os conflitos pelo acesso e pelo uso dos recursos naturais, interesses privados e públicos relacionados à problemática ambiental, a responsabilidade diferenciada dos diversos atores sociais na degradação ambiental, as maneiras como os impactos ambientais atingem diferentes camadas sociais. Dessa forma, devem ser priorizadas informações que, longe de provocar um imobilismo pela perspectiva catastrófica, possam favorecer a capacidade de construção de valores éticos, bem como de responsabilidade e participação.

Neste sentido, observa-se que os materiais didáticos relacionados à EA buscam determinar padrões de comportamento a serem seguidos (CARVALHO, L. *et. al.*, 1996). Além disso, ocorre um posicionamento moral como se a solução dependesse apenas do querer fazer e resolver, reduzindo a complexidade da questão.

No que se refere à concepção conservadora de EA, observamos que a responsabilidade pelos problemas ambientais é distribuída igualmente por todas as classes sociais.

Um dos aspectos que observamos no conjunto dos filmes é a relação direta que o discurso faz entre informação e mudança de comportamento, como podemos observar nos seguintes exemplos:

Quem sabe disso não polui. Não joga lixo no chão e não joga lixo dentro do próprio corpo. Quem sabe disso, sabe o que é saúde e qualidade de vida. (Programa 4).

Observamos, também, que a maior parte dos filmes têm como estratégia apresentar de início alguns comportamentos considerados incorretos (locução *off*, por trás de imagens de comportamentos “errados”), para depois apresentar informações relacionadas ao problema e no final “chamar” o expectador (locução *in*) para prescrições de comportamentos ambientalmente corretos ou solicitando mudanças nos hábitos apresentados, conforme atrelamos à nossa perspectiva pragmática de EA.

Também foi observado um posicionamento moral de que a mudança ambiental depende apenas do “querer fazer”. Como exemplo, dois momentos da série em que a apresentadora em locução *in* dirige-se diretamente aos expectadores afirmando e questionando:

Está vendo! Ter uma vida saudável e harmoniosa está ao alcance de todos nós. Basta respeitar o ambiente em que vivemos e utilizar com sabedoria os recursos que a natureza

nos oferece. A escolha entre uma vida saudável e longa ou uma artificial e empobrecida é de cada um de nós (Programa 8).

Como vimos, o assunto saneamento é fundamental para a qualidade de vida. Sua ausência causa doenças e morte. Há muito que nós mesmos podemos fazer para melhorar nossa casa, nossa saúde e das nossas crianças. Mas, é preciso vontade e iniciativa. E então, vamos mudar nossas vidas pra melhor? (Programa 6).

Deixar a questão da falta de saneamento básico sob a responsabilidade daqueles que não tiveram acesso a ele é reduzir uma questão que é pública para a responsabilidade individual. É ainda considerar que vivemos em uma sociedade igualitária, onde há um acesso equitativo a um ambiente saudável e que a responsabilidade pelos danos ambientais não é diferenciada.

No que se refere às situações que envolvem conflitos, observamos que são evitadas em todos os programas. No filme sobre Solo, por exemplo, não são apontados os conflitos pelo uso e posse da terra e muito menos a questão dos transgênicos. No do Lixo, não se explora os valores culturais da sociedade de consumo, a obsolescência planejada dos produtos, como a reciclagem afeta diferentes camadas sociais, sendo priorizados os aspectos técnicos para realização da coleta seletiva.

Retomando a dimensão da relação ser humano – meio ambiente, em que este aparece como destruidor, na dimensão dos valores éticos ele precisa mudar seus comportamentos, seguindo normas estabelecidas, para poder sobreviver. Processo semelhante ao que foi observado no discurso de materiais impressos de EA por Orlandi (1996) que considera que o *input* é dado pela “ameaça” (a destruição do mundo em que vivemos), o processamento vem pelo “julgamento” (você é culpado) e o *output* é o automatismo de uma ação que recoloca o indivíduo como mero “usuário” do meio ambiente.

DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Neste trabalho, a dimensão política é entendida como “esfera pública das decisões comuns” (CARVALHO, I., 2004, p. 164). As categorias dessa dimensão são explicitadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização da dimensão política nas diferentes concepções de EA propostas

Conservadora	Pragmática	Crítica
--------------	------------	---------

<ul style="list-style-type: none"> - não há uma contextualização política e social dos problemas ambientais; - a dimensão política não aparece. 	<ul style="list-style-type: none"> - participação do Estado como projetos e normas; - oposição entre o social e natural; - cidadão é o consumidor; - propostas de atuação individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta de cidadania ativa ; - Aponta as responsabilidades das diferentes instâncias (sociedade civil, governo, ONGs); - fortalecimento da sociedade civil; - ênfase na participação coletiva.
---	---	--

Autores como Reigota (1995), Carvalho, I. (2002; 2004), Carvalho, L. (2006), Pelicioni (2002), Loureiro (2004, 2006), destacaram a essencial importância da dimensão política na EA, sem a qual não seria possível uma formação na perspectiva crítica.

Carvalho, L. (2006) identifica que questões importantes ultrapassam o aspecto meramente técnico do debate ecológico e nos colocam perante os aspectos político ideológicos. No entanto, o que se observa nos programas de EA é que muitas vezes o aspecto técnico é privilegiado.

Como já observaram Orlandi (1996) e Valentin (2005), os materiais de EA muitas vezes repetem “chavões” de cidadania (“melhor qualidade de vida”, “exercer a cidadania”, “formação do cidadão”) que nem sempre fazem sentido aos interlocutores.

Para Jacobi (2003), esta questão está diretamente ligada a formação do que chama de “cidadania ativa”, que busca a constituição e o fortalecimento de sujeitos cidadãos que, portadores de direitos e deveres, assumam a importância na abertura de novos espaços de participação.

Observamos que os filmes não fazem uma contextualização política e social dos problemas ambientais (concepção conservadora).

As propostas governamentais que aparecem nos programas são o PRONEA, ainda na sua primeira versão, e a proposta do Movimento de Cidadania pelas Águas. No entanto, a apresentadora chama diretamente a participar de um programa que não expõe de que trata. O governo cumpre sua responsabilidade ao elaborar a norma e a participação dos cidadãos, se não ocorrer, é por falta de vontade. Dessa forma, conforme já explorado por Orlandi (1996), o cidadão é confundido como o “usuário” ou “consumidor”. Dentro de nossa tipologia, entendemos que isso reflete uma concepção pragmática de EA.

Ainda nesse raciocínio, parece-nos estar atrelado ao conceito de cidadania apresentado no programa 9:

Cidadania é o conjunto de direitos e deveres que cada cidadão tem para com o Estado e a sociedade. A impossibilidade de exercer esses direitos, resultante da fome somada à

ignorância, impede as pessoas de participar das decisões que dizem respeito ao presente e ao futuro delas e de seus semelhantes.

Ou seja, a participação cidadã não ocorre por causa da fome e da ignorância. Será que todos os que não tem fome e são escolarizados exercem efetivamente sua participação? Dessa forma, como já observou Valentin (2005), “a cidadania não é vista como uma conquista, mas como algo dado”. A existência de uma “cidadania ativa” (JACOBI, 2003) é desconsiderada.

No entanto, não obstante ao conceito apresentado, surpreendeu-nos positivamente a indicação presente em alguns programas de formas de participação coletiva, diferente o que já foi analisado em materiais impressos (CARVALHO, L. *et. al.*, 1996), onde predominava a ênfase na atuação do indivíduo:

Organize-se na sua rua, no seu bairro, no trabalho e escola. Através de sua associação você pode acompanhar o planejamento e os trabalhos de sua prefeitura. Assim, você pode se certificar se o dinheiro destinado à escola foi realmente aplicado, bem como o do hospital, do esgoto, enfim, tudo o que se refere à sua comunidade. (Programa 1)

Essa ênfase na participação coletiva está atrelada a nossa concepção de EA crítica. No entanto, alguns exemplos de atuação ainda são técnicos. Cabe ressaltar que, no final do programa, após ilustrar diversas formas de participação coletiva, em *close* a apresentadora chama a participação individual:

Cada um de nós pode fazer a sua parte. (Programa 9).

Um dos filmes mostra um interessante exemplo de participação coletiva no âmbito escolar:

A Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto, Minas Gerais, ... não agüentava mais o mau cheiro e o risco constante de doenças. Assim, alunos e professores se mobilizaram. (...). O resultado desse processo foi levado ao prefeito que iniciou no mesmo ano as obras de saneamento para despoluir o rio.

Pelo exposto, observamos que houve um esforço na série de contemplar os aspectos políticos e sociais da problemática ambiental, bem como de incentivar a participação coletiva, que atrelamos a nossa perspectiva de EA crítica. No entanto, ao analisar a série como um todo, observamos que há uma separação entre o social e o natural, uma vez que no filme sobre *Ecossistemas* não existe o social, e no filme sobre *Ambiente Social*, não aparece o natural, o que revela uma dificuldade geral, não apenas dos órgãos governamentais, em apresentar a questão ambiental em sua totalidade e complexidade. Também observamos que há um esvaziamento do papel do Estado. Os discursos dos filmes atribuem papel à coletividade, mas não falam das funções do

Estado, deixando transparecer que fica sob sua responsabilidade apenas ditar as normas de conduta, conforme nossa perspectiva pragmática de EA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que não desconsideramos a importância das atividades de conservação ambiental, pois elas são absolutamente necessárias em alguns locais e situações. Também entendemos que a perspectiva técnica, da busca de soluções ou minimização de problemas ambientais também é essencial na atual crise ambiental. No entanto, para o ambiente escolar, as abordagens nessas perspectivas apresentam a questão ambiental em uma perspectiva reducionista que pouco contribuem para a construção de sociedades mais justas e que saibam exercer um papel ativo na busca de melhores condições sócio-ambientais.

Nossa escolha sobre a concepção da EA Crítica para as atividades referentes à temática ambiental no contexto escolar e para a produção de material didático se justifica, principalmente, pelo papel fundamental que essa concepção atribui a dimensão política e à práxis educativa. Nessa perspectiva, o conhecimento ambiental no universo escolar deve ir além de uma visão tradicional e comportamental, mas em direção a uma postura reflexiva e participativa que busque elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável, partindo de pressupostos não apenas técnicos mas, também, políticos, éticos e ideológicos.

Foi observado que, embora elementos das outras concepções tenham sido identificados, a concepção de Educação Ambiental que prevalece no conjunto dos filmes da série é a Pragmática. Os resultados indicam a necessidade de um aprimoramento dos materiais audiovisuais da área para contemplar a complexidade da problemática ambiental.

Entendendo que todo filme, apresenta um recorte da realidade, definido pelos responsáveis pela sua produção, propomos que os profissionais que desejem apresentar a temática ambiental em uma perspectiva crítica podem se pautar, entre outros referenciais, nos indicados neste trabalho para as dimensões propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J. G. *Os Direitos Humanos em sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- CAVALARI, R. M. F.; CAMPOS, M. J. O.; CARVALHO, L. M. Educação Ambiental e materiais impressos no Brasil: a relação homem – natureza. In: *Revista Educação Teoria e Prática*. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, volume 9, nº 16, 2001 (CD –Rom anexo).
- CARVALHO, I. C. M. O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauv e, L.; Orellana, I.; Sato, M. *Textos escolhidos de educa o ambiental: de uma América a outra*. Montreal, Publications ERE – UQAM, 2002, Tomo I, pp. 85-90 (versão em português).
- _____. *Educa o Ambiental: a forma o do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, L. M. de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. *Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2006 (no prelo)
- CARVALHO L. M. et. al. Enfoque Pedagógico: conceitos, valores e participa o política. In: TRAJBER, R. & MANZOCHI, L. H. *Avaliando a Educa o Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996. p. 37 – 47.
- COSTA, L. B. & TRAJBER, R. (orgs.) *Avaliando a Educa o Ambiental no Brasil: materiais audiovisuais*. São Paulo: Peirópolis: Instituto Ecoar para Cidadania, 2001.
- CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educa o ambiental no programa da Agenda 21. In: Noal, F.O., Reigota, M. & Barcelos, V.H.L. *Tendências da Educa o Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 1998, p. 211-225.
- GRUN, M. * tica e Educa o Ambiental: a conexão necessária*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Cole o Magistério: Forma o e trabalho Pedagógico)
- GUIDO, L. F. E. *Educa o, televisão e natureza: uma análise do Repórter ECO*. Trabalho apresentado no GT 22 na 29^a Reunião anual da Associa o Nacional de Pós-gradua o em Educa o. Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006.
- JACOBI, P. Educa o ambiental, cidadania e sustentabilidade. In: *Cadernos de Pesquisa* n  118. São Paulo: Funda o Carlos Chagas, março de 2003, p. 189 – 205.
- KRASILCHIK, M. Educa o ambiental na escola brasileira – passado, presente e futuro. In: *Ciência e Cultura* 38(12), dezembro 1986.
- LOUREIRO, C. F. B. *Traj t ria e fundamentos da Educa o Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: Guimarães, M. (org.) *Caminhos da educação ambiental: da forma à ação*. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 51 – 86.

ORLANDI, E. P. O discurso da Educação Ambiental. In: TRAJBER, R. & MANZOCHI, L. H. *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos*. São Paulo: Gaia, 1996. p. 37 – 47.

PELICIONI, A. F. *Educação ambiental: limites e possibilidades de uma ação transformadora*. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental) Faculdade de Saúde Pública da USP, 2002.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo, Cortez, 1995.

SIQUEIRA, D.C.O. *A Ciência na Televisão: mito, ritual, espetáculo*. São Paulo: Annablume, 1999.

VALENTIN, L. *Projetos de Educação ambiental no contexto escolar: concepções e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP – Rio Claro, 2005.