

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE FILOSOFIA

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PHILOSOPHY TEACHING

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ENSEÑANZA DE FILOSOFIA

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante¹ 

RESUMO

A integração dos educandos no processo de ensino favorece o reconhecimento de suas percepções e indica os caminhos a serem traçados na aprendizagem. O presente texto verifica essa hipótese a partir da análise do processo de Educação Ambiental no ensino de Filosofia. A investigação se configurou em uma abordagem exploratória e sua estratégia metodológica foi composta de revisão bibliográfica, questionário semiestruturado e rodas de conversas. Os dados foram analisados qualitativamente e sinalizam, em seus resultados, para a relevância da participação dos educandos na construção da aprendizagem, a qual fomenta a formação de educandos autônomos e críticos junto às questões ambientais percebidas.

Palavras-chave: Ensino; Questões Ambientais; Filosofia.

ABSTRACT

The students integration in the teaching process favors the recognition of their perceptions and indicates the paths to be traced in the learning process. This text verifies this hypothesis from the process of Environmental Education in the Philosophy teaching analysis. The research was setted within an exploratory approach and its methodological strategy was composed by bibliographic review, a semi-structured questionnaire, and conversation rounds. The data were analyzed qualitatively and indicate, in its results, that for the relevance of the students participation in the construction of learning, which promotes the formation of autonomous and critical students together with the perceived environmental issues.

Keywords: Teaching; Environmental issues; Philosophy.

RESUMEN

La integración de los educandos en el proceso de enseñanza favorece al reconocimiento de sus percepciones e indica los caminos a ser trazados en el aprendizaje. El presente texto, verifica esa hipótesis a partir del análisis del proceso de Educación Ambiental en la enseñanza de Filosofía. La investigación se configuró con un abordaje exploratorio y su estrategia metodológica fue compuesta por revisión bibliográfica, cuestionario semiestruturado, y ruedas de conversaciones. Los datos fueron analizados cualitativamente y señalan, en sus resultados, que para la relevancia de la participación de los educandos en la construcción del aprendizaje, el cual, fomenta la formación del educando autónomos y críticos junto a las cuestiones ambientales percibidas.

Palabras clave: Enseñanza; Cuestiones Ambientales; Filosofía

¹ Instituto Federal do Amazonas – IFAM – Manaus – Amazonas – Brasil.

INTRODUÇÃO

As questões ambientais estão no centro das discussões contemporâneas. Envolve urgências climáticas (IPCC, 2019), desafios socioeconômicos (PORTO-GONÇALVES, 2006; 2012), perspectivas éticas (BOFF, 2001; 2005) e, sem dúvida, aglutina inúmeras discussões em torno dos processos educativos (CARVALHO, GRÜN e TRAJBER, 2006; GADOTTI, 2009; BRASIL, 2012; LAYRARGUES e LIMA, 2014), o qual evoca, fundamentalmente, a interlocução entre a situação ambiental planetária e a presença humana.

Os processos educativos em seus múltiplos cenários (GOHN, 2006) constituem-se como um campo social relevante para discutir as questões ambientais, pois, além de oportunizar uma compreensão do contexto contemporâneo, pode provocar reflexões e práticas que reverberem o itinerário formativo dos seus sujeitos em sua interação com o ambiente.

Com efeito, a crise ambiental vivenciada demanda comportamentos, conhecimentos e engajamentos que tragam à discussão a complexidade existente entre o ser humano e o ambiente (MORIN, 2005; 2007). A tessitura das discussões em torno das questões ambientais exige a inseparabilidade e interdependência do sujeito (ser humano) com o meio em que vive (ambiente) (MORIN, 2007). Tais considerações tornam-se imprescindível no decurso da formação educacional, onde a relevância da Educação Ambiental (EA) se constitui como elemento basilar para os dilemas contemporâneos emergentes.

O ensino de Filosofia não pode fugir desse contexto. Sua fundamentação e atividades estão inseridas nessa complexidade como condição necessária para uma educação contemporânea (MORIN, 2007), bem como na construção de percepções, valores e atitudes que evidenciam a ação humana como algo indissociável do ambiente (LISBOA e KINDEL, 2012). Afinal, a EA não é somente um discurso preocupado com a relação do ser humano com o seu contexto, como muitos afirmam, mas trata do sentido mais radical de nossa existência cotidiana.

Diante desse cenário, como articular EA no ensino de Filosofia? Para verificar tal questionamento foi realizado um levantamento, por intermédio de um questionário semiestruturado (GÜNTHER, 2008) e rodas de conversas (DE ANGELO, 2011), em torno dessa interface na disciplina de Filosofia. As rodas de conversas e realização do questionário ocorreram entre o mês de fevereiro e março de 2020. Constituída em uma abordagem exploratória (MINAYO, 2011), a investigação se utilizou, ainda, de uma revisão bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 2007), que fundamenta a análise dos dados obtidos.

Assim, participaram nesse estudo 84 educandos finalistas de curso técnico integrado ao Ensino Médio na cidade de Manaus. Os participantes possuem idades entre 15 a 18 anos, sendo a faixa etária de 17 anos a mais saliente, 56%. Os dados obtidos receberam um tratamento qualitativo (DENZIN e LINCOLN, 2006; MINAYO, 2011) e estruturam a problematização que segue. Destaca-se, que as reflexões tecidas nesse texto não esgotam a reflexão proposta, mas indica uma problematização necessária diante dos atravessamentos que forjam o cenário hodierno.

AS PERCEPÇÕES SOBRE AS QUESTÕES AMBIENTAIS

Desde os primeiros momentos da Filosofia, a relação ser humano com o ambiente esteve presente. Os questionamentos (Quem sou eu? De onde vim? Onde/aonde vou? etc) apontaram, entre os filósofos da *physis*, por exemplo, para uma cosmologia constituída em um ordenamento racional do mundo, a qual busca encontrar nos elementos naturais as explicações da realidade (REALE e ANTISERI, 1990). O ambiente não é somente o “laboratório” das intuições, seus elementos reverberam um organismo que impulsiona uma compreensão lógica da realidade.

Nessa relação, o pensamento de Platão e Aristóteles, por sua vez, acentuam o aspecto antropocêntrico. Platão ao forjar seu método suprafísico aponta para uma “segunda navegação”, onde o cosmos e a natureza não se mostram como totalidade, mas direcionam a um mundo inteligível captável pela razão (PLATÃO, 1983). Os aspectos materiais expressos no ambiente natural são vislumbrados como elementos que devem ser superados em detrimento da exaltação de uma realidade metafísica, captada pelo ser humano por intermédio de sua alma racional.

No contexto medieval, o ambiente é uma imitação da realidade celestial. Em Santo Agostinho, por exemplo, o ideal se encontra na Cidade de Deus, prefigurada como um lugar eterno de onde Deus emana seu ato criativo. Contrapondo essa realidade, encontra-se o ambiente terreno, marcado pela precariedade e fugacidade (SANTO AGOSTINHO, 1996). O ambiente estrutura-se em uma visão religiosa que busca harmonizar elementos da tradição filosófica grega com os textos bíblicos.

A reemergência do pensamento grego na modernidade desloca o âmbito teológico para o antropológico, com a ousada incumbência da razão conhecer a si e explicar o fenômeno natural. Essa conjuntura conduz a percepção do cosmos/mundo como um sistema racional, mecânico e matemático. Figuras como Descartes e Newton contribuíram para expressar o universo estruturado como uma grande máquina, cujo funcionamento seguia suas próprias leis (MORETTO, 2003). O ambiente é passível de ser conhecido e transformado pelo ser humano. O ambiente é uma realidade a ser apropriada e dominada tecnicamente (CHAUÍ, 2001).

As bases da racionalidade científica incidem diretamente em torno da maneira como o ser humano se relaciona com o ambiente hoje. O ambiente configura-se como espaço de exploração e produção de riquezas no mundo capitalista, degradando-o e abusando-o (LOWI, 2005). As questões ambientais enveredam-se pelo pragmatismo econômico (BOFF, 2015) e revelam um dilema: o bem-estar de pouquíssimos aprofunda no poço da desigualdade a vida de milhões de homens e mulheres vulneráveis às urgências ambientais (IPCC, 2019).

No âmbito educacional, verifica-se uma implementação de políticas que promovem e intensificam abordagens neoliberais, as quais acentuam uma visão utilitarista da escola e de sua estrutura curricular (LIMA FILHO, 2019). A reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) é a sua expressão mais imediata, pois, carrega não somente o retrocesso, mas o “sucateamento” de direitos sociais conquistados (FAGUNDES, 2018; MOURA; LIMA FILHO, 2019). Nesse meandro, a Filosofia é tida como um investimento inútil e com pouquíssimo (ou nenhum) retorno para a economia do país, configurando-se como uma ferramenta que objetiva um pragmatismo com pouca reflexão (RIBEIRO, 2018).

Aliada a essa perspectiva, o discurso promovido nas redes sociais e abertamente propagada pelas atuais forças políticas instauradas no Brasil são elementos que intencionam desacreditar a

Filosofia. Verifica-se uma mobilização de discursos ideológicos de grupos políticos que questionam sua finalidade e presença no currículo (FAGUNDES, 2018). E ainda, tais elementos acionam a Filosofia como uma disciplina que supostamente corrompe a juventude ao promover o ateísmo e a doutrinação de ideologias mirabolantes (REZENDE, 2020).

Reconhecer esse contexto é tornar explícito o ensino de Filosofia como uma problematização que transcende essa desqualificação. Essa é uma tarefa não somente no campo dos argumentos, onde se tem verificado que a falsificação ideológica promovida contra a Filosofia é a sobrevivência de uma ignorância amestrada que reduz o conhecimento à técnica (REZENDE, 2020) e mantém as relações de poder e a subserviência ao *modus operandi* do capital (RIBEIRO, 2018). Essa tarefa precisa ser construída, também, no campo do processo ensino-aprendizagem, onde os educandos precisam participar.

Dessa forma, escutar suas “vozes” é constituirlos como parte ativa do processo, reconhecendo seus “lugares” como parte dessa atual constituição política (SMITH, 2016). Sendo assim, torna-se relevante compreender a percepção dos educandos em torno das questões ambientais e quais seriam seus desafios na articulação com o ensino de Filosofia.

No que diz respeito a percepção dos educandos, a primeira observação diz respeito aos desafios ambientais. Em suas respostas, encontram-se o desmatamento (33%), as queimadas (27%), destinação dos resíduos sólidos (14%), as invasões (18%), a conservação dos recursos hídricos (5%), e, por fim, o desemprego (3%). Tais respostas evidenciam as questões ambientais não apenas como uma ordem ecológica (espécie e meio), mas, também, em uma relação sócio-histórica, uma vez que perpassa fatores, como a cultura (MORIN, 2012; 2016).

Nota-se que para além dos aspectos naturais, como floresta e rios, que comumente perpassam o imaginário social sobre as questões ambientais amazônicas, as invasões e o desemprego evocam a expansão demográfica e o processo de industrialização ocorrida com a instalação da Zona Franca de Manaus. Tais elementos estão na base das contínuas invasões, ocorridas em áreas de vegetação nativa, e o aparecimento de vários bairros marcados pela precariedade de infraestrutura básicas, como pavimentação, esgoto, energia elétrica, etc. (SILVA, 2009).

Os desafios ambientais apresentados perpassam de um ambiente natural denso para um crescente processo de urbanização, o qual destaca Manaus como um centro de oferta de empregos. Essa condição fomenta a intensa migração, a qual precisa abrir novos espaços, nem sempre planejados, para a construção de moradias, viabilizando problemas como desmatamentos, alagamentos e desabamentos (NOGUEIRA, SANSON e PESSOA, 2007).

Indica-se a existência de um processo dialético entre os aspectos ambientais e socioculturais. Dialético é, também, a condição do ensino, isto é, articular a universalidade do conhecimento com as experiências particulares e o contexto que se apresenta ao nosso redor. Daí perceber que os desafios ambientais indicados pelos educandos não consistem em reproduzir uma informação isenta de qualquer mecanismo que atravessa as vivências dos sujeitos, mas discutir como essas informações foram construídas.

Por isso, além de conhecer os desafios que “povoam” essa discussão é relevante identificar qual a fonte das informações sobre as questões ambientais utilizadas pelos educandos. Entre os

itens indicados, aparecem a internet (67%), a televisão, a rádio e os jornais (27%), a própria escola (4%) e os amigos (2%). As respostas coadunam diretamente com o cenário juvenil hodierno, isto é, nascidos na era digital (PALFREY e GASSER, 2011), apontando-se para a internet como fonte majoritária utilizada nas buscas de informações. Sinalizando que a origem das informações sobre as questões ambientais não está restrita ao âmbito escolar.

A exclusividade da escola como lugar original do conhecimento não se sustenta. As novas redes de conexão e a necessidade de dialogar com outros territórios do saber constituem uma outra condição do educando hoje. A *cybercultura* é uma realidade. Os sites de buscas, as redes sociais, as plataformas de ensino, por exemplo, tecem um emaranhado de pontos de conexão que reverberam uma facilidade de acesso produzindo um contato imediato com o assunto pesquisado (LÉVY, 2000; 2003). A internet e o seu uso nos meios educacionais são inevitáveis e cada vez mais estarão como ferramentas no processo de aprendizagem.

Isso não significa que é algo bom ou ruim, que se aprende mais ou se aprende menos. Não se pode negar e nem se pode transformá-la em fetiche (PALFREY e GASSER, 2011). O processo de ensino precisa experimentar o uso da internet como parte das ações pedagógicas e não finalidade em si mesma. Para isso, é perspicaz a ideia freireana que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, mas, todos se educam mediados pelo mundo (FREIRE, 1974), ou seja, educando e educador, estabelecem trocas de informações e como tal precisam transitar em territórios distintos de suas zonas habituais.

É nesse sentido, que embora a escola tenha tido pouca frequência como fonte de informação é na escola que os educandos frequentam as aulas de Filosofia e estão inseridos no processo formal educativo. É na escola que as experiências estão sendo conduzidas, por isso, torna-se relevante compreender como eles gostariam de aprender sobre as questões ambientais. Aqui há uma clara insinuação para o desenvolvimento de atividades que amplifiquem a sala de aula: atividades extra-classe (40%); ludicidade dos jogos educativos (31%), e o aprofundamento de aspectos mais conceituais por intermédio de palestras (15%). Ainda, foram sinalizados as aulas teóricas (11%) e o estágio (2%).

Observa-se que a frequência das atividades extra-classe está em sintonia com o item fonte de informação no sentido de transfigurar o espaço de aprendizagem da sala de aula. Além da ampliação e uso de outros espaços que compõem o processo educativo, há, ainda, o aspecto da ludicidade e as palestras. É interessante observar que os educandos respondentes estão no ensino integral, o qual, ainda perpassa por processos de avaliação em torno do sentido de suas atividades e sua vinculação com a formação dos educandos, entre elas o simples aumento de carga horária (BERNADO e SILVA, 2019).

Essa condição por sua vez não exclui as discussões dos aspectos conceituais, nesse caso, as aulas ditas teóricas. Essa metodologia aparece como opção menos saliente, destoando do questionário de escuta dos educandos da rede pública estadual sobre a maneira de aprender, publicado pela Secretaria do Estado de Educação e Desportos do Amazonas - SEDUC. Nesse questionário, a resposta mais saliente foram aulas expositivas com 44,1% (SEDUC, 2019), destacando influência de abordagens tradicionais no ensino.

Pela conjuntura do texto, os dados aqui sinalizados não intencionam um debate sobre as vantagens ou desvantagens de determinadas metodologias, uma vez que as abordagens pedagógicas foram modificadas e adaptadas a partir do modelo tradicional. Mas, quer sinalizar que existe uma multiplicidade de maneiras que podem ser exercitadas na abordagem das questões ambientais junto aos educandos. As práticas não são excludentes, mas demandam o reconhecimento do que pode ser realizado para melhor atingir o objetivo de apropriação e vivências da aprendizagem.

Por isso, o aspecto sinalizado do estágio é relevante. Como parte integrante do currículo dos cursos técnicos, o estágio pode articular uma *práxis* rica e integrada às questões ambientais, perpassando desde comportamentos pró-ambientais até práticas sustentáveis, aspectos indispensáveis para o futuro profissional, que desde já experimenta os desafios de uma profissão. O estágio é em si um ritual de passagem: de aprendiz a proficiente.

Essa perspectiva reforça que o ensinar não é um repasse de informações, mas uma construção de conhecimentos que pode oportunizar uma participação ativa e comprometida na sociedade. Daí é importante reconhecer que o ensino de Filosofia além de dialogar com diferentes estratégias necessita dialogar com outras disciplinas no decorrer do processo e também reconhecer quais são as disciplinas que os educandos percebem com maior tratativa acerca das questões ambientais ao longo do curso.

Nesse quesito, as disciplinas de Biologia (33%) e Geografia (22%) foram as mais destacadas, havendo citações ainda para Sociologia (5%), História (5%), Filosofia (5%), Artes (2%) e Química (2%), todas disciplinas da base comum curricular representando 74% das referências. Quando se observa as disciplinas mais específicas, conhecidas como eixo técnico, as citações são menos intensas com 19%. Há uma dificuldade em apontar as relações com as questões ambientais, embora verbalizem que a maioria das disciplinas procuram destacar sua origem e objeto e relacioná-la com as questões ambientais. Por fim, vale apontar que 7% não soube indicar ou deixou em branco essa questão.

De modo geral, a percepção dos educandos enfatiza a disciplina de Biologia, área das ciências da natureza, como uma das que mais destaca as questões ambientais. Observa-se uma emergência das ciências humanas e sociais aplicadas. Isto significa, de novo, reconhecer que as questões ambientais não compreendem somente os fenômenos naturais. Elas situam-se, também, nos fenômenos sociais, históricos e culturais (MORIN, 2015). Situam-se, enfim, em contexto construídos e simbolizados nas interações humanas em sociedade (LISBOA e KINDEL, 2012).

Portanto, as percepções sinalizadas pelos educandos conformam os meandros que atravessam as relações para além do âmbito da sala de aula. Essa situação incita a participação dos educandos em uma relação de responsabilidade por aquilo que irá se efetivar. Suas percepções indicam não somente o reconhecimento dos assuntos, fontes de informação, metodologias e articulações para o ensino de Filosofia, mas uma problematização em torno dos desafios vislumbrados nesse processo.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EA

No processo educativo “não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer” (CORTELLA, 2006, p. 115). Essa consideração emerge na percepção dos educandos e precisa está embutida no ensino de Filosofia, enquanto espaço de socialização de conhecimento. Por conseguinte, destaca-se, abaixo, os principais desafios para o ensino de Filosofia na EA organizados nas seguintes categorias.

1. O ensino de Filosofia precisa reconhecer-se

Durante algumas décadas, o ensino de Filosofia esteve ausente da composição curricular nacional. Seu retorno, em 2008, ancorava-se em seu aporte analítico e crítico como elementos integrantes no processo educacional (TEIXEIRA NETO, MEDEIROS e SOUZA, 2017). O cenário sócio-político de hoje, no entanto, volta a questionar sua presença na estrutura educativa em detrimento do discurso pragmático-economicista. A reestruturação do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415, não deixa claro como a Filosofia irá se estruturar. (FAGUNDES, 2018).

Diante desse quadro, o primeiro desafio observado é o reconhecimento do conjunto, coerente e coeso, das ideias que fundamentam o saber filosófico. A Filosofia é uma modalidade de conhecimento arraigada no espanto e na admiração (PLATÃO, 1974; ARISTÓTELES, 2005). Tais elementos problematizam, questionam e teorizam a realidade (TEIXEIRA NETO, MEDEIROS; SOUZA, 2017). Nesse sentido, como coadunar essa perspectiva à estrutura curricular educacional? E ainda, como pensar uma abordagem do ensino dentro de cursos técnicos?

Uma primeira possibilidade de aproximação a esta indagação é compreender o ensino de Filosofia como uma *práxis* crítica acerca da realidade. Essa condição exige, principalmente, um olhar para a autonomia. Na “seara” da Filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si próprio possui muita dificuldade de se concretizar quando o ensino está arraigado somente na aquisição de informações e conhecimentos (RODRIGO, 2009).

O fazer filosófico no processo educativo não se reduz a uma administração competente de uma determinada sequência de conteúdo (TEIXEIRA NETO, MEDEIROS e SOUZA, 2017). Ela é um exercício crítico de indagação, curiosidade e aprofundamento de conhecimentos, que podem eclodir numa capacidade de se autodeterminar. O ensino de Filosofia é, assim, um debate sobre os sentidos e tarefas do fazer filosófico no contexto educativo (LOPES, 2017).

Esse processo traz, então, uma segunda possibilidade de aproximação, a qual vincula o ensino de Filosofia a uma dimensão ética, uma vez que ao envolver o reconhecimento da condição do saber filosófico - pensamento autônomo e crítico – insta-se uma responsabilidade sobre as problematizações que são construídas na interface educador-educando. Daí questionar-se: que pressuposto embasa minha atuação? Onde fica a criticidade e os ideais que postulam nosso ser enquanto educador? A que interesses servimos? Onde fica minha responsabilidade ética para com o sujeito? E o comprometimento para com a educação?

Nesse sentido, o ensino de Filosofia junto aos cursos técnicos exige uma experiência filosófica (ASPIIS, 2004), isto é, os questionamentos que fundamentam o fazer filosófico necessitam estar na base das produções e construções que orientam a futura atuação profissional forjando parâmetros filosóficos de si e do mundo. O ensino da Filosofia ao transcorrer em torno de

problematizações das circunstâncias que o educando está inserido, entre elas as questões ambientais, reverbera uma responsabilidade do educando para consigo e com o mundo no qual está inserido.

Essa condição evoca a terceira possibilidade de aproximação: o ensino de Filosofia como uma experiência filosófica vinculada a responsabilidade por aquilo que está ao redor (ASPIS, 2004), pode indicar novas maneiras de estabelecer ligações e contatos com o ambiente como uma relação de cuidado (BOFF, 2001; 2005). Cuidar é mais que um ato ou uma postura, é um modo de ser característico do sujeito que reconhece as urgências ambientais e se compreende como parte/elemento integrado do planeta Terra.

Portanto, o ensino de Filosofia precisa reconhecer-se enquanto construção e construtor de conhecimentos, comportamentos e percepções que envolvem diretamente o estar do ser humano nesse mundo. O ensino de Filosofia permite, conforme se verifica, a experiência do pensar e como este se atrela as condições existenciais, entre elas as questões ambientais.

2. O ensino de Filosofia precisa dialogar

Reconhecer-se incide a construção de diálogos. A experiência realizada com os educandos sinaliza que é necessário não somente o reconhecimento da relevância do saber filosófico, mas a importância de construir “pontes” de conexão com outros saberes, outros conhecimentos e outras informações. De novo, os meandros contemporâneos exigem uma tessitura complexa (MORIN, 2007). Nesse cenário, em relação aos conhecimentos, não é possível ficar restrito aos limites que performam sua epistemologia de origem.

Existem outras maneiras de conceber a realidade e é necessário tecer pontos de encontro. O diálogo não é uma realidade dada. Estabelecer “pontes” com outras áreas é uma produção social com aquilo que é diferente (SILVA, 2004). E ainda, o diálogo não é somente um exercício de tolerância ao diferente, mas uma ativa relação com maneiras e formas de posicionar o outro em territórios, que por vezes, o destituem. É importante reconhecer essa perspectiva, para não ficar indiferente e nem reforçar as construções estereotipadas dos discursos políticos que colocam o saber filosófico como algo inútil ou algo banal.

Dialogar é posicionar-se (reconhecer) e, ao mesmo tempo, é uma inscrição ativa na relação. Dialogar é colocar-se na cena. O ensino de Filosofia precisa, então, dialogar. Seja com o cotidiano dos cursos técnicos: conhecer os objetos, discutir os temas, perceber seus métodos, revelar-se enquanto possibilidade. Seja com as demais disciplinas: reconhecer os outros campos teóricos, construir encontros, identificar os pontos de convergências, verificar os aspectos conceituais, pois, o diálogo é processo.

Essa perspectiva coloca em cena a interdisciplinaridade que circula as questões ambientais. Daí, é importante recordar que o diálogo do ensino de Filosofia com outras disciplinas precisa trazer à tona a EA como processo permanente do fazer educativo formal. No Brasil, a EA configura-se como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Com a instituição do Plano Nacional de EA (BRASIL, 1999), a sua regulamentação (BRASIL, 2002) e a sua conformação curricular (BRASIL, 2012) a EA configura-se a partir de uma diversidade de

posicionamentos políticos-pedagógicos, bem como uma pluralidade teórico-prática em torno da mesma (LAYRARGUES, 2004).

Assim, o ensino de Filosofia precisa intertextualizar as questões ambientais. A EA demarca-se como campo político de valores e práticas (BRASIL, 2012), o qual se articula mediante sua transversalidade, contínua e permanente, nos processos educativos (BRASIL, 2002). Dessa maneira, a EA busca promover uma postura ética e cidadã (BRASIL, 2012). Isto significa, que a EA não se limita as organizações curriculares, mas deve internacionalizar uma racionalidade de integração entre ser humano-ambiente (LEFF, 2015). Essa compreensão dialética demarca a relevância do ensino de Filosofia, bem como sinaliza um outro lugar qualificado para discutir e contribuir diante das emergências ambientais.

3. O Ensino de Filosofia precisa contextualizar-se

O referencial conceitual e a interrelação com outras disciplinas demandam a situação concreta em que ocorrem as questões ambientais. Essa perspectiva sinaliza um desafio contextual, a qual assenta e desenvolve as interposições teóricas e práticas. Essa prerrogativa enseja o debate sobre as dinâmicas socioambientais que nos cercam, afinal, o ensino de Filosofia transcorre como um conhecimento crítico que nos remete a nossa relação com o mundo a partir de onde estamos situados (SEVERINO, 2013).

O ensino da Filosofia, conforme já destacado, não é somente o repasse de conceitos e categorias vislumbrados em uma “leitura oficial” que se baseia na tradição eurocêntrica para se constituir (SOFISTE, 2005). Mas, uma problematização que constrange a ordem e leva em consideração a cotidianidade antropológica dos sujeitos envolvidos, isto é, expõe o cotidiano como cenário de embates políticos.

Esse contexto, no caso do artigo em tela, evidencia a cidade de Manaus e, principalmente, a representação sobre a Amazônia, que por vezes, aglutinam os povos da Amazônia a partir da égide colonial, que marginaliza, nega e esquece os saberes e identidades locais (ANDRADE, 2019). Além de todas as implicações socioambientais de estar e viver na Amazônia, como grilagens de terra (CUNHA, 2019), desmatamento (FEARNSIDE, 2006), queimadas (FEARNSIDE, 2002), etc.

É imerso nestas discussões que o ensino de Filosofia pode trazer à baila desse processo vários aspectos que compõem a dinâmica socioambiental da Amazônia. Suas narrativas - expressas em contos, causos e mitos - entremeiam os processos de adaptação diante dos fenômenos - secas, cheias, religiosidades e urbanidades - com as relações entre os indivíduos presentes em metrópoles, comunidades ribeirinhas, aldeias, invasões, etc.

Nesse contexto amazônico, o ensino de Filosofia precisa amazoniar-se, isto é, provocar a discussão de temas presentes nas condições históricas e nas representações que pululam a construção dos povos amazônicos. É preciso “tomar nas mãos o leme desse barco [...]. É hora de tomar nas mãos de novo a nossa geografia [...]. Contar de novo a história como há muito tempo. Já não se ouve mais nem se contou verdade”. (CANDINHO; INÊS, 1990).

As questões ambientais integradas no ensino de Filosofia destacam a importância de envolver os educandos para situá-los na diversidade das discussões que podem envolver esse

processo. Mas, fundamentalmente, reconhecê-los como participantes de um processo que está diretamente vinculado ao seu cotidiano e a maneira como constrói suas percepções e os conhecimentos que historicamente demarcaram a Amazônia em torno de estereótipos coloniais.

Essas considerações podem evidenciar a possibilidade de um ensino de Filosofia que extrapola a objetividade explicativa e econômica, que assentam as bases paradigmáticas do novo Ensino Médio, que podem reduzir a experiências de aprendizagem em métricas encaixadas em resultados. O ensino de Filosofia transcende o plano descritivo e explicativo e interpõe a inquieta curiosidade humana no bojo de sua relação com o mundo, como os expressos nas abordagens que destacam os saberes das populações tradicionais da floresta.

Por fim, mesmo diante das dificuldades do ensino de Filosofia, entre eles, o retrocesso dos discursos políticos que questionam a sua “utilidade” no Ensino Médio, é possível pensar em sua potencialidade no processo educativo à medida que pode contribuir na formação de educandos críticos e autônomos (FAGUNDES, 2018). No meio do caminho há pedras, mas, fundamentalmente, existe caminho, isto é, o processo de continuar, de insistir, de ir adiante movimenta e constrói modos e maneiras de construir processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar Filosofia significa incentivar a participação ativa do educando para além da memorização e compreensão dos conceitos. O planejamento e execução das atividades devem oportunizar uma aprendizagem inserida nas circunstâncias do educando. Para tanto, escutá-los é fundamental. Considerar essas condições tornam-se relevantes para que os educandos possam manifestar, debater ideias – as suas próprias e as provenientes do conhecimento filosófico – e estabelecer conexões entre o conhecimento e o conteúdo.

Dessa forma, ao aproximar as questões ambientais junto ao ensino de Filosofia, leva-se em consideração as problemáticas universais que transitam a Filosofia, mas busca-se, sobretudo, observar as perspectivas da comunidade escolar, dos educandos e do interesse da classe. O fazer filosófico aglutina, assim, um duplo movimento, isto é, as questões universais que assentam e fundamentam seu campo epistemológico, mas torna-se imperativo levar em consideração o contexto local.

Nesse sentido, ao identificar os assuntos ambientais mais salientes, suas fontes de informações, suas possíveis metodologias e diálogos, além de problematizar essa urgência contemporânea, intenciona o interesse do educando pela problemática ser relacionada aos dilemas circunstanciais que atravessam o contexto no qual os educandos estão inseridos, motivando-os a expor suas ideias e suas vozes, integrando-os, tornando-os participes e responsáveis pelo processo.

Assim, as experiências realizadas sinalizam que o processo de ensino por intermédio de uma atividade experimental favorece aos educandos o enfrentamento de um contexto de desafios, oportunizando-os articular o domínio de informação e conhecimentos com uma perspectiva crítica que favorece uma percepção e articulação das atividades educativas como instrumentos de formação da autonomia.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Natureza e Representações que r-existem: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia Brasileira. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 36, n. 2, p. 207 - 227, mai./ago. 2019.
2. ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2005.
3. ASPIS, Renata Pereira Lima. **O Professor de Filosofia: o Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**. In.: Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004.
4. BERNADO, Elisangela Silva; SILVA, Flávia Gonçalves. Ensino Médio e(m) Tempo Integral: uma breve análise das políticas públicas para os jovens do século XXI. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Vol. 2, p.100-115, 2019.
5. BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2001.
6. BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. In: **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar., 2005.
7. BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
8. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
9. BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2002.
10. BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[**Reflexão e Ação** \[ISSN 1982-9949\]. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 132-147, jan./mai. 2022.
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm#:~:text=LEI%20No%209.795%2C%20DE%2027%20DE%20ABRIL%20DE%201999.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental,Ambiental%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.>>. Acesso em: 02 de abril de 2020.</div><div data-bbox=)

11. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012.
12. BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.html>. Acesso em: 02 de abril de 2020.
13. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.
14. CANDINHO; INÊS. DVD: **Em cada palmo desse chão**. Faixa 21: Renovação, 2010.
15. CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
16. CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10. ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2006.
17. CUNHA, Paulo Roberto. O novo governo e a Amazônia: desproteção ambiental e privatização de terras públicas. **Confins: Revista franco-brasileira de geografia**, 501, 2019.
18. DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: SP: Papyrus Editora, 2011.
19. DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
20. FAGUNDES, Katherine Cortiana. **Filosofia no Ensino Médio: o que pensam os professores**. 2018. 122 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara-SP, 2018.
21. FEARNSIDE, Philip Martin. Desmatamento na Amazônia: dinâmica, impactos e controle. **Acta Amazônica**, v. 36, n. 3, p. 395–400, 2006.
22. FEARNSIDE, Philip Martin. Fogo e emissão de gases de efeito estufa dos ecossistemas florestais da Amazônia brasileira. **Estudos Avançados**, 16 (44), 2002.
23. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

24. GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
25. GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
26. INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE – IPCC. **Climate Change and Land – 2019**. In.: <<www.ipcc.ch › uploads › 2019/08>>. Acessado no dia 09 de abril de 2020.
27. LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
28. LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. v.17, n.1. p. 23-40, jan.-mar., 2014.
29. LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
30. LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
31. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
32. LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio e a construção de nossa resistência em defesa da Educação Pública. **Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 4, outubro-dezembro, 2019.
33. LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aita Isaia (org.). **Educação Ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediações, 2012.
34. LOPES, Silmara Aparecida. O ensino de Filosofia por meio da experiência filosófica. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 295, 2017.
35. LOWI, Michel. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.
36. MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2007.

37. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.
38. MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
39. MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
40. MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.
41. MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
42. MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 5. Edição ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
43. MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
44. MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. Desigualdades no Novo Ensino Médio: o que faz o estudante-trabalhador. São Luiz. **Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 4, outubro-dezembro, 2019.
45. NOGUEIRA, Ana Cláudia Fernandes; SANSON, Fábio; PESSOA, Karen. A expansão urbana e demográfica da cidade de Manaus e seus impactos ambientais. **XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**. Florianópolis, Brasil, v. 21, p. 26, 2007.
46. PALFREY, John.; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
47. PLATÃO. **Fédon**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
48. PLATÃO. **Teeteto**. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1974.
49. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
50. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
51. REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulinas, 1990.

52. REZENDE, Cristiano Novaes de. Ciências humanas para quê? Da inutilidade da filosofia à utilidade da ignorância em tempos de pandemia. **Jornal Opção**. 05 abril de 2020. Disponível em <<https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/da-inutilidade-da-filosofia-a-utilidade-da-ignorancia-em-tempos-de-pandemia-245935/>>. Acessado no dia 28 de abril de 2020.
53. RIBEIRO, Jéssica. Não-obrigatoriedade do ensino de Filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional. **Saberes**, Natal- RN, v. 19, n. 2, p. 234-243, agosto, 2018.
54. RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio. São Paulo: Autores Associados, 2009.
55. SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
56. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO ESTADO DO AMAZONAS – Seduc. **Devolutiva do questionário de escuta – 2019**. Disponível em <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/devolutiva-do-questionario-de-escuta>> Acesso em 21 de fevereiro de 2020.
57. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. 4ed. São Paulo: Paulus, 2013
58. SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Chaves da. Aqui é melhor do que lá: Representação social da vida urbana das populações migrantes e seus impactos socioambientais em Manaus. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
59. SILVA, Tadeu Tomaz (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 3.ed. Editora Vozes: Petrópolis: RJ, 2004.
60. SMITH, Plínio Junqueira. Sobre o Ensino da Filosofia. **Coluna ANPOF, 31 de outubro de 2016**. Disponível em << <https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/967-sobre-o-ensino-da-filosofia>>>. Acessado no dia 28 de abril de 2020.
61. TEIXEIRA NETO, José; MEDEIROS, Emerson Araújo de; SOUZA, José Francisco das Chagas de. A Filosofia no Sertão: da formação de professores à Filosofia no Ensino Médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol.3. n.1, p. 38-58, jan./jun. 2017.

José Cavalcante Lacerda Junior

Graduado em Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Especialista em Psicologia Jurídica e Saúde Mental. Mestre em Educação em Ciências na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGECA da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - PPGCASA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pesquisador nos Grupos de Pesquisa Educação Ambiental com Comunidades Urbanas na Amazônia e Infância e Educação no Contexto Amazônico. Possui interesse em temas relacionados a infância e adolescência, educação ambiental na cidade, divulgação científica e filosofia no contexto amazônico. Atua como professor no Instituto Federal do Amazonas.

Como citar este documento:

LACERDA JUNIOR, José Cavalcante. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE FILOSOFIA. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 132-147, jan. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____ . doi: 10.17058/rea.v30i1.15745.