

# Reflexões sobre o estágio de docência: Diálogos com Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica

*Reflexiones sobre la etapa de docencia: Diálogos con Paulo Freire y la Educación Ambiental Crítica*

*Reflections on the teaching stage: Dialogues with Paulo Freire and Critical Environmental Education*

Talliandre Matos da Silva Pereira<sup>1</sup>

Ma. Tamires Lopes Podewils<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o conceito de autoridade exercido dentro do modelo da escola tradicional e aponta novas direções e modelos de prática pedagógica, em que a relação educador-educando seja estabelecida de modo horizontal, abrindo espaços para o conflito e dialogismo dentro da sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica.

Palavras-Chave: Autoridade; Educação; Educação ambiental.

## Resumen

Este trabajo presenta una reflexión sobre el concepto de autoridad ejercido dentro del modelo de la escuela tradicional y apunta nuevas direcciones y modelos de práctica pedagógica, en que la relación educador-educando se establezca de modo horizontal, abriendo espacios para el conflicto y dialogismo dentro de la sala de clase, contribuyendo al desarrollo de una educación ambiental crítica.

Palabras claves: Autoridad; Educación; Educación ambiental.

## Abstract

This work presents a reflection on the concept of authority exercised within the traditional school model and points out new directions and models of pedagogical practice in which the educator-educator relationship is established horizontally, opening spaces for conflict and dialogism within the classroom contributing to the development of a critical environmental education.

Keywords: Authority; Education; Environmental education.

## 1. Introdução

Este trabalho é um relato reflexivo sobre o conceito de autoridade, dentro do ambiente escolar, motivado pelos conflitos vividos durante meu estágio curricular obrigatório, em uma escola pública de ensino fundamental, como requisito parcial para conclusão do curso. As experiências deste período geraram uma inquietação sobre como a escola tradicional vivencia

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Letras Português. FURG. E-mail: [talliandrematos@gmail.com](mailto:talliandrematos@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestra em Educação Ambiental, Profa. substituta no Instituto de Educação/FURG. Bolsista Cnpq – Brasil. E-mail: [podewils.t@gmail.com](mailto:podewils.t@gmail.com).

a autoridade com os educandos, numa direção oposta ao desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

Dentro dos cursos de licenciatura, o estágio obrigatório é uma etapa de muita importância para a conclusão do curso, mas principalmente para a formação profissional de cada um. Essa experiência é responsável por nos colocar o mais próximo do nosso futuro ambiente de trabalho, permitindo que conheçamos não apenas a turma, mas também o funcionamento do colégio, suas condições físicas e estruturais, as relações de poder que organizam o espaço.

Durante Abril e Maio de 2018, realizei meu estágio de língua portuguesa com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola municipal da cidade de Rio grande. Nesse período, fiquei responsável por lecionar e avaliar os educandos. Desde o primeiro contato com a instituição, fui orientada a manter a “ordem” e “disciplina” da turma, inclusive a “impor respeito”.

Ainda durante o estágio, recebi, por três vezes, comunicados referentes ao descontrole da turma. Novamente, fui orientada a não permitir que os educandos transitassem na sala, permanecessem em suas respectivas carteiras, previamente distribuídas, e não conversassem durante a aula. As orientações me soaram desconfortáveis, pois meu planejamento pedagógico considerava importante a interação e trabalho em grupos, o que consequentemente movimentava a dinâmica da sala.

Algumas questões como a autoridade, disciplina, respeito são, por vezes, desconsideradas como elementos relevantes e que devem estar claramente desenvolvidos no profissional de educação. Isso porque esses são assuntos que variam de sentido, a depender da perspectiva teórica adotada por cada educador, por isso não podem ser naturalizados a partir dos modelos tradicionais.

O desconforto diante da experiência do estágio foi fruto justamente de um conflito entre as perspectivas teóricas que embasavam a organização do colégio e as quais adotei para minha formação profissional. Desse modo, a visão do papel de professor, do aluno, bem como a noção de autoridade e disciplina, divergia na prática e nos objetivos pedagógicos.

O dado mais alarmante desse conflito se deu pela avaliação individual da turma em relação ao período do estágio. Nesses relatos, os educandos apontaram como ponto negativo a “falta de controle” da turma, me levando a duas constatações: a primeira de que a turma reconhecia que eles passavam dos limites em certos momentos; a segunda de que eu precisava “impor” esses limites, ainda que eles reconhecessem sem minha intervenção.

Se os educandos conseguem perceber o momento em que as interações atrapalham o

andamento das atividades pedagógicas, ou desrespeitam o coletivo, mas ainda assim acreditam que, se a professora não intervir, eles podem continuar, fica o questionamento de até onde o controle ou a imposição de autoridade faz os alunos se conscientizarem de suas ações e desenvolverem sua autonomia.

Pensando na importância de refletir o conceito de autoridade dentro do modelo tradicional de educação e repensar sua eficácia, este trabalho pretende apresentar a estrutura do modelo tradicional da escola e sua fundamentação teórica, relacionando à minha experiência de estágio, apresentar outros modelos pedagógicos que divergem do tradicional e que fundamentaram minha prática, e ainda a contribuição desses novos modelos para a educação ambiental.

## 2. O modelo da escola tradicional

Maria da Graça Mizukami, em *Ensino: as abordagens do processo*, apresenta algumas características que compõem o modelo tradicional de ensino e que dialogam diretamente com as experiências do estágio. Logo de início a autora afirma que essa é “uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.” (MIZUKAMI, 1986 p.7).

Esse primeiro trecho já evidencia que as práticas de ensino tradicional, que são a base da escola tradicional, são práticas validadas mais pela sua naturalização cultural ao longo dos anos, do que necessariamente por modelos teóricos, fruto de estudos e pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, é importante pensar até onde esse modelo é eficaz em garantir a aprendizagem dos educandos.

No tópico destinado a apresentar a relação professor-aluno, na abordagem tradicional, Mizukami afirma:

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo. (MIZUKAMI, 2016, p.15).

Nessa perspectiva, os educandos são silenciados e impedidos de participarem da construção do conhecimento, pois esse é uma substância externa que lhe é apresentada através do professor. De modo que o professor detém um poder de superioridade diante da turma e sua palavra é a mais válida ou a única nas decisões de toda a dinâmica e facetas do trabalho

pedagógico.

O educando parece ser incapaz de participar e construir em conjunto com o professor os conhecimentos que se objetiva que ele adquira. Pior ainda, o conhecimento não chega como um processo que vai sendo construído a partir da relação de diversos fatores, ele é visto como algo pronto, que deve ser armazenado pelos educandos:

Parte-se do pressuposto que a inteligência, ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações. A atividade do ser humano é a de incorporar informações sobre o mundo (físico, social etc), as quais devem ir das mais simples às mais complexas. Usualmente há uma decomposição da realidade no sentido de simplificá-la. Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento que será transmitido ao aluno, às vezes, leva a uma organização de um ensino predominantemente dedutivo. Aos alunos são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados. (MIZUKAMI, 2016, p.10).

Considerando esses aspectos é possível compreender a fala da direção da escola, ao me orientar que eu deveria ter o controle da turma, que deveria impor respeito, que eu deveria decidir. Por essa perspectiva de ensino, os educandos precisam ser controlados a um nível profundo, em que suas opiniões, sentimentos, desejos são desconsiderados e cabe somente ao professor decidir o que os educandos podem e devem fazer.

As chamadas referentes à “falta de controle da turma”, durante o período de estágio, confirmam que a escola entendia como negativo uma professora que não controlasse toda a turma e os deixassem devidamente sentados e em silêncio. A participação e até mesmo a desordem era algo muito negativo e que deveria ser reprimido a custo da imposição de autoridade do professor. A imagem dos educandos era de mal educados e não apenas de crianças.

O tratamento adotado pela instituição não se mostrou eficaz em conscientizar os educandos sobre a importância de refletir nossos comportamentos, principalmente quando estamos em espaços coletivos. Ao contrário, ficava sempre a cargo do professor impor um silêncio e uma organização. Essa era a autoridade que a escola esperava que eu exercesse enquanto professora estagiária, e que entrou em choque e conflito com a minha perspectiva teórica, que vê o aluno como participante horizontal na construção dos conhecimentos, e capazes de refletir sobre seus comportamentos e modifica-los quando necessário.

Retornando aos relatos dos educandos, em suas avaliações do estágio, muitos detectaram que a bagunça da turma, por vezes, atrapalhou o desenvolvimento das atividades. Isso comprova que os educandos conseguem detectar os limites de interação, mas por outro lado, esperavam unicamente de mim a ação que impedisse esses excessos, e os diálogos que

realizamos, para debater esse assunto, pareciam não serem atitudes suficientes.

Nesse contexto, professor e aluno parecem ocuparem posições de oposição e competição. Os “bons” alunos se comportam da maneira “adequada” e se tornam privilegiados nas avaliações visuais dos professores; e os “maus” aceitam essa identidade e, ainda que conscientes do excesso, se aproveitam de qualquer situação de descontrole para expressar irreverência:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p.33).

A educação tradicional descrita por Mizukami (2016) é igualmente revalada por Paulo Freire (1987; 1996) como uma Educação Bancária. A relação de ensino- aprendizagem, construída como a forma correta pela escola tradicional, pauta-se na ideia de que o educando é um ser não portador de conhecimentos, habilidades e moralidade, em sua vida anterior à escola. Para Freire (1996) é essencial que o educador, numa perspectiva progressista, compreenda que ensinar, não é e nem deve ser, um ato de transferência de conhecimentos. A relação pedagógica de ensinar e aprender, neste sentido, deve ser construída como um espaço de desenvolvimento de possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, entre educador e educandos.

### 3. Outra autoridade

Diferente do que exerce a escola tradicional, outros estudiosos propõem novos modelos e processos de ensino, que consideram o aluno como participante ativo na construção do conhecimento, e buscam estabelecer uma relação horizontal entre educador e educando.

No estágio curricular de língua portuguesa, o educador referênciava a minha prática foi Paulo Freire. Em seus estudos, Freire propõe um novo olhar para a estrutura da educação formal, evidenciando mudanças necessárias. Sob esse novo olhar, ele constrói uma nova concepção de educação, que, dentre muitas coisas, aponta uma nova concepção de autoridade.

Em Freire, a educação deixa de ser bancária. O professor perde a função de “depositar” o conhecimento nos alunos, que, conseqüentemente, deixam de serem vistos como “recipientes”, e passam a participar ativamente dos processos de aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos, logo, abre espaço para suas realidades, vivências,

sentimentos, ideologias, e torna o espaço de sala de aula mais diverso e democrático.

Ao assumir uma postura mediadora, inclusive diante dos conflitos, o educador deixa de ter e exercer um poder autoritarista, descentraliza o poder de decisão, atribuído unicamente ao professor na escola tradicional, e abre possibilidades para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e responsáveis, na medida em que aprendem a opinar, refletir, repensar e se responsabilizar por suas posições.

Os educandos deixam de ser máquinas de obediência e controle. Tornam-se responsáveis por suas ações. O silêncio, a bagunça, o trânsito na sala, deixam de ser impostos através de repressão, pelo contrário, seriam assuntos a serem debatidos a fim de promover a reflexão e compreensão da importância dos limites em aula, para o bom desenvolvimento das atividades e respeito aos colegas.

É evidente que existem diferenças entre a função do educador e do educando, dentro da sala de aula. O professor pode e deve interferir sempre que necessário, como explica Freire:

Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licenciado teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento. (FREIRE, 2002, p.40).

A questão não é se a autoridade deve ou não existir – ela sempre deve – mas é preciso clareza na hora de exercê-la a fim de garantir que seu uso seja destinado ao funcionamento da aprendizagem dos educandos, e não como uma ferramenta repressora que em nada esclarece ou conscientiza os educandos.

É preciso educar para a liberdade no lugar de reprimir. Ao serem acostumados a agir educadamente apenas com a imposição e controle dos professores, os educandos esperavam de mim mais que os diálogos abertos e sérios com a turma. Provavelmente, justamente por não estarem acostumados a agir pela própria consciência de seus direitos e deveres, mas sim pela imposição e autoritarismo.

O período de estágio comporta apenas 20h/aula, de modo que o período em que atuei com a turma foi curto demais para conseguir resultados mais sólidos. Entretanto, os relatos de avaliação, feito pelos educandos, apontam algumas satisfações com essa mudança de postura:

Todos esses dias de aula que tivemos com a Talli, esses dias foram maravilhosos, os trabalhos, as conversas. Por mais que a turma seja bagunçada, você foi paciente com nós, claro muitas vezes fomos desobedientes, mas mesmo assim você continuou sendo educada e paciente. As vezes suas aulas saíram do controle, a bagunça da sala falou mais alto, mas nada que você não aprenda com o tempo, e saiba que a 8ªA foi uma turma bem bagunceira. Com você eu aprendi que nem tudo é como nós queremos, que devemos ser pacientes com as coisas, e por mais que que nossos problemas sejam maiores, nunca devemos perder a educação. Que você nunca esqueça da sua primeira turma do ensino fundamental 8ªA. E eu vou sentir muita falta de você, das suas aulas, do seu trabalho. Eu quero que você tenha muito sucesso no futuro, seja uma grande professora, e que seus alunos criem um grande respeito por ti, assim como eu; eu te admiro muito professora Talli. (Relato de um/a estudante na avaliação da disciplina).

Nesse relato, a aluna expressa que, apesar de reconhecer que muitas vezes a turma excedeu na conversa e agitação, e que, através da minha postura de paciência e diálogo, ela conseguiu refletir sobre paciência e educação diante de momentos difíceis e de conflitos. Ou seja, embora a nível de turma ainda fosse necessário desenvolver uma conscientização maior, a mudança de autoridade provocou reflexão nos educandos.

O trabalho de educador requer uma perseverança e racionalidade, que esteja harmonizada com os objetivos das práticas pedagógicas. Exercer uma autoridade que respeite a diversidade e individualidade dos educandos custa um preço que muito bem aponta Freire, ao explicar que ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento:

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temor de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e de tratam. É cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição “sine qua” do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos. (FREIRE, 1996, p.25).

A imposição da autoridade, em sua versão autoritária, na direção de tolir o educando compõe característica essencial de uma educação bancária, tradicional. Essa relação pedagógica como já descrito anteriormente, não reconhece que educador e educando podem ser serem em desenvolvimento. Reconhecer o educando como ser inacabado possibilita, segundo Freire (1996), a construção do respeito à autonomia do educando. É o reconhecimento do inacabamento do ser que permite ao educador sua, necessária, postura ética. Nas palavras de

Freire:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. (FREIRE, 1996, 59. Grifo do autor).

Compreender minha necessária postura ética, na relação de ensino e aprendizagem que desenvolvi no estágio – e desenvolverei quando educadora já licenciada – com os educandos tornou-se indispensável para os inevitáveis enfrentamentos com relação à gestão da escola. Pautada em Freire, pude confiar na possibilidade de construir uma relação de respeito em sala de aula. Para que a relação educador e educando seja fundamentada por uma ética universal do ser humano (FREIRE, 1996) é indispensável reconhecer que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, 59-60).

No sentido de buscar estabelecer um diálogo entre a reflexão do estágio de docência, a autoridade da escola tradicional, a imposição dos conhecimentos acabados da educação bancária e a Educação Ambiental, parto do pressuposto que a formação do educador e da educadora de postura progressista é de interesse à Educação Ambiental Crítica. A elaboração deste pressuposto dá-se principalmente por compreender que a Educação Ambiental Crítica brasileira se origina da contraposição à uma Educação Ambiental Conservadora, que mostra-se muito próxima, em suas posturas, de uma educação bancária.

#### 4. Um diálogo com a Educação Ambiental

Segundo Loureiro (2012) a Educação Ambiental enquanto uma área do conhecimento existe há pouco tempo. O autor afirma que é a partir de 1975, com a passagem do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, realizado em Belgrado, o conceito “Educação Ambiental” torna-se de uso comum. Obviamente esse movimento não é espontâneo, mas antes de tudo profundamente marcado por seu tempo histórico.

Ainda na sua forma embrionária, a Educação Ambiental é marcada por disputas políticas. Com um objetivo aparentemente comum – proteger a natureza – é possível observar, de forma explícita, duas posições antagônicas: i- um movimento de



conservação de recursos naturais, com a finalidade de atender às demandas do capital; ii- um movimento, derivado da contracultura da década de 1960, que busca outra base de relações sociais e com a natureza, tendo como alvo de crítica o modo de produção capitalista, figurado no *american way of life*. Ambos os modelos coexistem desde então e acabam por constituir a Educação Ambiental como vemos hoje (PODEWILS, *et al.*, 2018, p.545).

Neste sentido, podemos afirmar que a Educação Ambiental de cunho crítico se constitui como forma de enfrentamento ao modelo societário em vigência. Assim como a Educação emancipatória proposta por Paulo Freire, como forma de enfrentamento a uma Educação bancária, a postura crítica da Educação Ambiental pretende se contrapor aos modelos pedagógicos, de relações sociais e da sociedade para com a natureza, em vigor no modo de produção capitalista.

Essa oposição entre um viés crítico da Educação Ambiental e um viés conservador pode ser observada em diversos autores. Loureiro (2003) e Guimarães (2004) opõem à perspectiva conservadora a possibilidade de uma compreensão crítica da Educação Ambiental. Fundamentados pelos escritos de Paulo Freire, ambos caracterizam a perspectiva conservadora como aquela que se propõe a manter o estatuto societário vigente. Já uma perspectiva crítica, pelo contrário, deveria pôr em suspeição o modelo educativo e econômico em vigor na atualidade ((PODEWILS, *et al.*, 2018, p.547).

Esse artigo, portanto, se fundamenta na possibilidade de diálogo entre a possibilidade de desenvolvimento de um novo olhar sobre a autoridade e a Educação Ambiental, focada no espaço de educação formal básico. Importante salientar que a perspectiva aqui é de uma Educação Ambiental Crítica, que segundo Mauro Guimarães:

Essa é uma abordagem que traz a complexidade para a compreensão e intervenção na realidade socioambiental, que ao contrário da anterior [tradicional, conservadora] que disjunta e vê o conflito como algo a ser cassado porque cria a desordem social (complexifica a realidade), na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são fundantes na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações. (GUIMARÃES, 2004, p.28. Inserção minha.)

Por essa perspectiva, os conflitos existentes em sala de aula, deixam de ser vistos como algo negativo e que deve ser reprimido, pelo contrário, aceita esses conflitos como um aspecto fundante das organizações e sentidos sociais, logo, deixa de ser reprimido e passa a ser parte da construção de conhecimento. O autor ainda afirma que:

Entendemos que as ações pedagógicas de caráter crítico exercitam o esforço de ruptura com essa armadilha paradigmática. Busca propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia. Estimula a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento. Viabiliza a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social. Potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de

resistência. Trabalha a perspectiva da construção do conhecimento contextualizado para além da mera transmissão (GUIMARÃES, 2004, p.31).

Nas palavras de Guimarães podemos perceber a aproximação com a perspectiva progressista de educação, defendida por Paulo Freire. Neste sentido a Educação Ambiental Crítica não apenas corrobora a postura ética, de que fala Freire (1996), na atividade do educador, mas a estimula e desenvolve. A compreensão da Educação Ambiental em seu viés crítico se mostra para além da relação entre ser humano e ambiente natural, mas mostra-se ocupada também com as relações entre os seres humanos. Ainda nesta direção, Mauro Guimarães segue, afirmando que a Educação Ambiental de postura crítica:

Promove a percepção que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação. Estimula a auto-estima dos educandos/educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto. Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes. Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar. (GUIMARÃES, 2004, 31-32).

Estabelecido o conceito de educação ambiental, adotado neste artigo, é possível fazer uma relação dessa concepção de educação com uma prática de autoridade condizente com a proposta pro Freire, adotada por mim durante o estágio. Afinal, ambos os espaços compreendem a diversidade e o conflito como algo fundante e pertencente das relações sociais.

Nesse sentido, ao construir um espaço de sala de aula, em que o professor aceita a diversidade e o conflito, e usa sua autoridade para mediar os debates e as diferentes ideias e posicionamentos, abre espaço, conseqüentemente, para a formação de uma educação ambiental crítica, na medida em que os educandos desenvolvem a habilidade de lidar com essa dinâmica social: observando, refletindo e atuando.

## **5. Considerações Finais**

Ao propor um novo olhar e uma nova postura de autoridade para o educador da educação básica formal, este trabalho pretende provocar a inquietação e curiosidade em educadores, atuantes ou não, que enfrentam uma série de conflitos na sua prática profissional e encontram na escola tradicional um modelo que não se mostra eficaz em conscientizar os educandos sobre a capacidade de observar e refletir sobre si e o mundo que o cerca.

É importante, a qualquer educador em qualquer nível, pensar sua concepção de autoridade e qual seu objetivo e função para a aprendizagem dos educandos. A proposta de autoridade, amparada em Freire, pretende indicar caminhos de mudanças que transformem a prática docente, com respeito às experiências e conhecimentos dos educandos. Essa autoridade não se baseia no autoritarismo, mas no respeito aos educandos e na ética profissional.

O diálogo com a Educação Ambiental Crítica potencializa a necessidade de se olhar para a autoridade do professor com uma nova postura, ao considerar que o processo de educação se dá, também, através das relações estabelecidas entre os educandos-educandos e educandos-educador, e, por isso, é necessário que todos os envolvidos tenham a possibilidade de participar e serem ouvidos com o mesmo respeito.

Ainda, fica evidente que privilegiar a participação e o debate entre os educandos permiti conhecer e compreender o mundo em suas relações complexas e dinâmicas, com diversas vozes e posicionamentos; as relações de poder que movimentam e organizam as estruturas sociais; os conflitos e choques presentes na sociedade, além de incentivarem a conscientização da responsabilidade social de cada um.

Assim, a inquietação provocada pela experiência do estágio se mostrou poderosa fonte de pesquisa e estudo para a minha formação como educadora, bem como pode inspirar a outros colegas. Na busca por uma educação progressista e democrática, repensar nossa postura de autoridade se mostra como elemento primordial para que nossa prática seja coerente com nossa teoria e nossos objetivos para a educação pública.

### Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. *Identidades da educação ambiental brasileira* / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Revista de Educação Ambiental*, v.8, n.1, p. 37-57, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>. Acesso em: 23 set. 2018

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU,

1986.

PODEWILS, Tamires Lopes; PEDRUZZI, Alana das Neves; LUZZARDI, Roberta. Notas sobre ensino de filosofia: interseções com a educação ambiental. *Revista COCAR*, Belém, V.12. N.23, p. 534 a 556 – Jan./Jun. 2018. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 20/09/2018.