



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



Trabalho de Graduação

Curso de Graduação em Geografia

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Thalita Jordão

Prof(a).Dr(a). Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro (SP)

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

THALITA JORDÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: SENTIDOS
CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO
CONTINUADA

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

2015

THALITA JORDÃO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES: SENTIDOS
CONSTRUÍDOS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO
CONTINUADA

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências Exatas -
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Dalva Maria Bianchini Bonotto (orientador)

Prof.^a Dr.^a. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

Rio Claro, 10 de Fevereiro de 2016.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

Para Arthur, meu mais nobre manancial de sentidos.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de agradecer a Deus por este mundo magnífico e complexo que sempre me estimulou a perguntas. Inspirada pelo livro Maya, concordo que *"os aplausos para o big bang só vieram alguns bilhões de anos depois"*. Esse trecho do livro me fez refletir sobre nossa incompletude a cerca do sentido da vida e da nossa (in) consciência sobre o sentido do mundo. Concluí que as relações que estabelecemos nos motivam na exploração e experimentação da vida, e que, portanto, são construídas a todo o momento, sempre se transformando e se reinventando. Graças a essas explorações e experimentações, me esforçarei neste momento em agradecer àqueles cujas ações propiciaram a construção deste trabalho.

Os meus aplausos à vida, só tiveram o sincero sentido de gratidão graças à missão delegada aos meus pais: Luiz Roberto e Maria Cristina. Ao meu Pai, agradeço principalmente, pela construção de um ambiente cheio de renações, invenções e descobertas científicas. À minha Mãe, por todas as renúncias e escolhas difíceis que precisou tomar em prol de nossa criação e educação. Reconheço o seu esforço e aproveito para dizer que, se escolhi a educação como sentida da minha vida, foi graças a você e à sua motivação em ser educadora.

Agradeço as orquídeas, minhas irmãs mais velhas, que nos trouxeram progresso e causaram muitas alegrias, mas, também, muitas adversidades, portanto, me ofereceram aprendizados singulares e profundos com relação à natureza.

Agradeço ao meu irmão Thiago e a minha irmã Thais, pelos momentos de diversão e "gentilezas". Nossos familiares sabem o quanto somos "delicados" quando entramos em uma brincadeira. Agradeço a cada um pelo jeito singular de viver a vida, pois me ensinaram muito sobre respeito, amor e dedicação.

Agradeço ao meu marido Daniel, por escutar tudo aquilo que não digo e por me oferecer tudo de melhor que a vida poderia proporcionar. Em seu silêncio encontro o apoio e a compreensão de que preciso. Obrigada por me permitir nutrir de seu amor, bondade, carinho e dedicação.

Agradeço ao meu filho Arthur, que mesmo sem se dar conta, tornou-se o sentido da minha existência.

Agradeço ao meu tio Juninho, pelo incomensurável aprendizado que sua vida e morte trouxeram em minha vida.

Agradeço à família Jordão pelo gene brincalhão, superprotetor e enérgico.

Agradeço à família Moraes pelo gene da serenidade, que em raros (mas preciosos) momentos surgem.

Agradeço à família Franco pelo gene da insanidade.

Agradeço à minhas amigas que fiz durante a graduação: Adriana, Sheilla, Valéria e Vanessa. Tudo ficou mais engraçado e gostoso com a amizade de vocês.

Agradeço à professora Maria Bernadete pelas conversas que sempre me ajudaram a lidar com a ansiedade. Seu apoio foi muito importante.

Agradeço à professora Dalva, por ter possibilitado o meu ingresso na pesquisa e ter oferecido todo o apoio necessário para desenvolver este trabalho. Obrigada pela oportunidade, confiança e dedicação. Aprendi muito durante todo o processo. Com toda certeza, o brinde dessa experiência foi ter sua amizade, abarcada de compreensão e sensibilidade.

Agradeço aos participantes do grupo de extensão “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” de 2014 e 2015. Muito me encantou e me encorajou, a dedicação dos professores (as) que guardaram quinzenalmente os sábados de manhã, para se aprimorarem e buscarem novos sentidos em educação.

Agradeço ao curso de geografia da UNESP de Rio Claro e a todos os professores que ministraram as aulas durante a minha graduação. Vocês me auxiliaram a esculpir melhores noções a cerca da criticidade, autonomia, liberdade e justiça. Prometo me esforçar para colocá-los em movimento durante minha prática enquanto profissional.

Enfim, agradeço pela minha vida. Obrigada pela oportunidade de participar desta história, que é para mim parte de uma grande obra de arte.

“Assim o homem que se atinge pelo c3gito (pensamento) descobre tamb3m todos os outros, e descobre-os tamb3m como a condi33o da sua exist3ncia. D3-se conta de que n3o pode ser nada salvo se os outros o reconhecem como tal (...). O outro 3 indispens3vel 3 minha exist3ncia, tal como al3is ao conhecimento que eu tenho de mim.”

Jean Paul Sartre

RESUMO

Diante da atual crise ambiental o processo educativo, tem sido apontado como uma das práticas sociais com possibilidades de enfrentamento desta problemática, estimulando uma mudança de valores, concepções e ações que podem minimizar corrigir ou até mesmo reverter as situações de impacto ambiental. Apoiadas na educação ambiental crítica e focando o trabalho com a dimensão valorativa da educação ambiental, nos voltamos para a figura do professor, elemento central para que a escola colabore com a mudança almejada. Isso nos levou a investigar a formação docente. O objetivo de nossa pesquisa é o de compreender os sentidos construídos pelos professores envolvidos em um programa formativo, voltado à educação ambiental e sua dimensão valorativa. Focamos nos textos reflexivos de vinte professores de diferentes disciplinas da rede pública de ensino, escritos ao longo do programa de formação continuada ocorrido no ano de 2013. Por meio de uma análise qualitativa, recorreremos ao referencial bakhtiniano que privilegia as relações como lugar de análise e produção de sentido. A pesquisa caminhou para a identificação das ideias centrais (indicadores), passou pela interpretação dos sentidos dessas ideias e pelo agrupamento dessas ideias em categorias empíricas ou núcleos de sentido, chegando-se assim, na descrição de temas, como classificações mais amplas. Durante o processo de compreensão emergiram cinco sentidos relativos aos trabalhos realizados por eles: o sentido de visão limitada, o sentido da dúvida, o sentido do esforço, o sentido do desafio e o desabrochar do sentido da novidade/descoberta. Esta experiência refletiu a emergência de novas práticas educativas, pois, foi possível constatar que a formação continuada, promoveu espaços propícios para estabelecer diálogos e promover trocas muito importantes e significativas entre a teoria e a prática. O programa frequentado pelos participantes dessa pesquisa pareceu possibilitar a construção de novos sentidos relativos à questão ambiental, com consequente revisão de valores e novas possibilidades de ação. Sendo assim, enfatizamos a importância de perceber essa motivação e oportunidade pela busca de sentidos na prática docente, que se evidenciou aqui como uma possibilidade real de construir espaços de contestação da ideologia dominante.

Palavras chaves: *Educação ambiental. Valores. Construção de Sentidos.*

ABSTRACT

Against the environmental crises we face, we believe that the current education system has been pointed out as one of the most important social manner to face such problems. Since it can encourage changes on our values, on our conceptions and, consequently, on our actions. This way we can correct, minimizing, or even reverting a lot of environmental impacts. Supported by a criticism environmental education and focusing on the work with the values dimension of environmental education, we turn to the figure of the teacher, central element for school collaborate with changing desired. The goal of our research is the understanding of senses built by teachers involved in forming program offered by UNESP of Rio Claro, focused to the environmental education and their evaluative dimensions. We focus on reflective texts twenty teachers of different subjects from the public school system, written over the continuing education program occurred in 2013. Through a qualitative analysis, we appeal to bakhtiniano referential which gives privilege to relations as analysis places and signification production. The research was established from lectures of built thoughts of teachers in 2013 and followed to the identification of central ideas (a pointer). The built thoughts went through an interpretation of senses and they were classified into empiric categories or kernel senses, giving us description of themes as abroad classification. During the comprehension processes arises five senses: the sense of limited vision, the sense of doubt, the sense of to effort, sense of the challenge and the awakening of discovering/novelty. This experience reflectes an urgency for new practices in the class, because it was possible to find out that formed continuation education makes propitious space for establishment of dialog and further very important and significant changes of experiences between theory and practical knowing. The program attended by the participants of this research seemed to make possible the construction of new senses related to environmental questions, resulting a reviewing of values and new possibilities for action. Thus we emphasize the importance of perceiving this motivation by the search of senses on teaching, it was shown here as a real possibility of to built spaces for contestation of dominate ideology.

Key words: *Environmental education. Values. Building senses.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. OBJETIVO	14
3. COMO ENTENDEMOS EDUCAÇÃO	15
3.1 A teoria crítica e o encontro com a educação ambiental.....	24
3.2 Educação ambiental crítica e o trabalho com valores	27
4. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E O REFERENCIAL BAKHTINIANO	37
4.1 A pesquisa: procedimentos desenvolvidos para apreensão da constituição de sentidos.....	42
5. COMPREENSÕES CONSTRUÍDAS DURANTE O PROCESSO VIVENCIADO	47
5.1 A restrição da visão e os reflexos da dicotomia do conhecimento: o sentido de visão limitada e sua ampliação	47
5.2 A complexidade da questão ambiental e a insegurança na condução das novas posturas e ações: O sentido da dúvida	50
5.3 As responsabilidades do educador – O sentido do esforço	52
5.4 O trabalho com valores – O sentido do desafio	56
5.5 A construção de uma nova visão - o sentido da novidade/descoberta	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

1. INTRODUÇÃO

Diante da atual crise ambiental, que nos tem apresentado consequências prejudiciais à propagação da vida, vários autores (SANTOS, 1998; MORIN, 1990; BAUMAN, 1999) nos levaram a reconhecer e concordar que a crise ambiental é uma crise civilizatória, e, portanto, exige uma ampla reflexão sobre a sociedade, fortemente influenciada por forças hegemônicas que imperam o modelo econômico e industrial, pela ciência e pela tecnologia.

Segundo Carvalho (2006), o processo de desmitificação/conscientização promove em diferentes setores sociais medidas com o objetivo de minimizar, corrigir ou até mesmo reverter diversas situações de impactos ambientais. Concordamos com o autor de que o consenso desaparece quando buscamos explicar suas causas. Diante disso, acreditamos na necessidade de refletir sobre o entendimento dessa construção/concepção de mundo, que nos sinaliza para a necessidade de conhecer nosso processo histórico civilizatório.

Como forma de enfrentamento dessa questão, o processo educativo tem sido reiteradamente apontado como uma das mais importantes práticas sociais e uma das possibilidades de enfrentamento desta problemática, uma vez que pode estimular a mudança de valores, concepções e ações por parte da sociedade.

A Educação Ambiental surgirá em decorrência da crise ambiental cujas raízes, sob o referencial adotado neste trabalho, estão assentadas no paulatino processo histórico de afastamento do ser humano perante a Natureza, para Layrargues (p. 2, 2006), *resultando no atual paradigma antropocêntrico utilitarista*.

O encontro da teoria crítica com a educação ambiental é percebido por Guimarães (p. 27, 2004) como uma potencialidade, pois é possível subsidiar uma *leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa*.

As referências fundadoras desse pensamento na educação brasileira defendem a formação de sujeitos emancipados e autores da própria história, e que a educação tem o dever de reestabelecer *o conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo* (CARVALHO. I, p.18, 2004). A intenção, segundo Isabel Carvalho (2004), é promover espaços para disparar o diálogo,

convidar a pensar, discutir, compartilhar ou refutar as ideias, com o objetivo de uma formação que incide sobre as relações indivíduo-sociedade considerando que esses elementos só fazem sentido se pensados em relação.

Para efetivar um trabalho que dê conta desses desafios que se busca enfrentar, concordamos com a proposta de Carvalho (p.36, 1999) que envolve três dimensões possíveis: os conhecimentos, os valores (éticos e estéticos) e a dimensão política. De acordo com o autor, os trabalhos educativos relacionados com a temática ambiental devem articular essas dimensões. Além de lidar com conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, se articulam entre si potencializando a preparação dos indivíduos para as ações políticas, que, juntamente com outras dimensões da realidade humana devem ser considerados, neste caso, a cognição e a sensibilidade, em relação a questões de degradação ambiental, ou seja, aspectos pertencentes ao mundo dos valores.

Voltando-se para a dimensão dos valores, Bonotto (2003), apoiada em Aranha e Martins (1996) lembra-nos o fato de que em nossa vida cotidiana, constantemente estamos fazendo juízos de valor. Os seres humanos, em sociedade e através de escolhas sucessivas, constroem formas de viver que se diferenciam em tempos e lugares diversos, originando os diferentes costumes e a criação de diferentes valores. *“Isso significa que os valores existem na ordem da afetividade, ou seja, não ficamos indiferentes diante de alguma coisa ou pessoa”* (BONOTTO, 2003 apud ARANHA E MARTINS, p.106, 1996). *“Dessa maneira, os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade de trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive”* (ARAÚJO, 2001, p.15).

Diante disso, é importante estarmos conscientes das limitações da escola no trato das questões valorativas, pois ela não está descolada de uma realidade social mais ampla da qual faz parte, por outro lado é preciso estar atentos para suas possibilidades, por menores que sejam cuidando para que o espaço escolar como um todo esteja a favor deste trabalho, que não se limita ao tempo e espaço de aulas específicas, mas integra todo e qualquer espaço/tempo da escola, constituindo um ambiente formador (BONOTTO, 2003). No caso da questão ambiental, trata-se de compreendermos e buscarmos novos padrões de relação sociedade-natureza, a ser construídos coletivamente, visando o desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos no sentido de construção da cidadania e de uma sociedade democrática. Às mudanças nesta proposta de educação, vem sendo

desenvolvidas por grupos de pesquisas em educação ambiental crítica, ligados às universidades e a escolas da rede pública de ensino, e pretende trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) por meio de ações pedagógicas de caráter crítico, e que vão propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia, estimulando a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento.

Diante dessas considerações sobre o trabalho com valores e apoiadas na educação ambiental crítica, propomos neste trabalho, apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, ou seja, compreender os sentidos que marcam e caracterizam os sujeitos em relação, procurando explicar o sentido que atribuem às práticas daí derivadas, as expressões dessa relação nas quais se inserem, buscando perceber a motivação e os sentidos das interações sociais desses sujeitos, portanto, os professores participantes do processo de formação continuada, suas contribuições e suas singularidades, articuladas com a construção de significação de valor do mundo e das coisas. Deste modo, pretendemos compreender esse sujeito, buscando sair da aparência, do imediato, e ir em busca do processo, do sentido, da relação pensamento – linguagem, ou seja, na constituição dialética do homem, onde o plano individual não constitui mera transposição do social.

Diante dessas relações dialógicas (relações de sentido), recorreremos à Bakhtin para privilegiar, teórica e metodologicamente as relações como lugar de análise e produção de significação. A proposta bakhtiniana, ao considerar tanto o social como o individual, permite examinar fenômenos da fala cotidiana. Segundo Fiorin (2008), as relações sociais de que participa o sujeito constitui a subjetividade, deste modo, o sujeito *age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação.* (FIORIN, p.55, 2008).

Portanto, numa busca para trazer contribuições nesta linha de pesquisa, ao considerar, no âmbito da educação, que os professores que participam de uma formação trazem consigo valores, crenças e saberes previamente construídos em sociedade, torna-se significativo investigar, no espaço formativo a ser estabelecido, voltado às reflexões e práticas sobre a Educação Ambiental com valores, as possibilidades e limites de afirmação/construção de valores desejáveis em termos

socioambientais, que podem despontar por entre os sentidos que emergem nos diálogos escritos e orais produzidos nessa experiência.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla que foca com especial atenção, aos sentidos construídos por professores em formação continuada, encaminhado ao CNPq em julho de 2012 (Proc. n.º. 483563/2012-9).

2. OBJETIVO

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa é o de compreender os sentidos construídos por professores envolvidos em um programa formativo voltado à educação ambiental e sua dimensão valorativa, buscando identificar, em meios a esses sentidos, os espaços de contestação da ideologia hegemônica, as possibilidades de construção de práticas educativas que incorporem aspectos éticos e estéticos voltados à construção de valores desejáveis do ponto de vista socioambiental.

A presente investigação é um recorte dessa pesquisa maior, que mantém o foco de interesse na construção de sentidos. Neste trabalho, nos voltamos à compreensão dos sentidos construídos a partir das reflexões geradas por cerca de vinte professores ao longo do processo formativo, neste caso, textos que cada um escreveu ao longo do ano de 2013.

3. COMO ENTENDEMOS EDUCAÇÃO

Partindo-se do sentido etimológico da palavra educação, Libâneo (p.64,1998) nos apresenta a origem latina da palavra através de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referido tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado). Este autor resgata também o termo *educatio* (educação) ao qual *parece sintetizar aqueles dois outros: criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social.*

Partindo desse entendimento, a ação educadora seria a

“transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras da vida, às quais precisam ser adaptados e ajustados (...) a educação é vista como algo que se repete que se reproduz”(LIBÂNEO, p.65, 1998).

Numa tentativa de apreender uma noção mais ampliada sobre educação, Libâneo (p.65, 1998) entende que a educação *é, também, uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a continuidade da vida social.*

Ao nos apoiarmos nas considerações deste autor (LIBÂNEO, p.66, 1998), concordamos que *o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado do processo de formação de sujeitos ao longo das idades.* Esse movimento favorece a aquisição de capacidades e qualidades que visam o enfrentamento das exigências postas em determinado contexto social.

Segundo Rodrigues (p.233, 2011), educação está intimamente vinculado com *a ação formadora do ser humano, bem como o modo como essa vinculação se concretiza em diversas situações históricas.* Concordamos com o autor sobre finalidade da educação: preparar os indivíduos para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva e a reprodução das condições de existência, ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços em que a vida se realiza. Importante salientar que esses aspectos se desdobram em ações educativas, desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola (RODRIGUES, p. 235, 2011).

Baseando-se nas considerações de Rodrigues (p. 240, 2011), *a Educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído,* pois:

“O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência (...)ele "precisa ser educado" (...)A formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação” (RODRIGUES, p. 240, 2011).

A partir desse entendimento, concordamos com o autor que *“educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação” (RODRIGUES, p.241, 2011).* Diante disso, concordamos ser esta formação uma das condições para que se construa como sujeito livre e independente, visto que a educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo (RODRIGUES, p.241, 2011).

Vários autores (SANTOS, 1998; MORIN, 1990; BAUMAN, 1999) nos levaram a reconhecer que a crise ambiental é uma crise civilizatória, e, portanto, exige uma ampla reflexão sobre a sociedade, fortemente influenciada por forças hegemônicas que imperam o modelo econômico e industrial, pela ciência e pela tecnologia. Refletir nessa perspectiva *implica em mudanças profundas em nossas concepções, valores e ações frente ao mundo, em nossos padrões de consumo e bem estar, em nossas relações sociedade-sociedade e sociedade-natureza (BONOTTO, p.314, 2008).*

Em uma tentativa de intervir e possibilitar as mudanças de concepções, valores e ações, buscou-se nesta pesquisa, resgatar e esclarecer aspectos históricos e filosóficos que influenciaram, e ainda influenciam nossa maneira de perceber o mundo e de nos perceber nele, visando um maior esclarecimento a cerca das relações humanas. O interesse central é contribuir para a noção de que a vida é um processo, um movimento, uma construção e quando consideramos isso (conscientização) possibilitamos o questionamento e o enfrentamento diante da atual conjuntura educacional, portanto, social, econômica e política.

Pensar sobre educação, sob uma perspectiva mais ampla e aprofundada, nos convida a refletir mais cuidadosamente sobre nossa construção histórica e o desenvolvimento da cultura humana, buscando entender melhor quais os possíveis

processos que, conforme descrevemos anteriormente, alterou nossas concepções frente ao mundo e nos “afastou” da natureza.

O sociólogo Bauman (1999) ao dissertar sobre os problemas contemporâneos denuncia o medo, a incerteza, a insegurança e a falta de garantia como processos resultantes das pressões cumulativas e incessantes frente ao mundo criado pelo homem.

Segundo o autor,

A maior descoberta feita pela espécie humana, descoberta que a tornou tão especial e sua paz de espírito, sua sensação de segurança tão difícil de alcançar, foi a da fatalidade da morte, universal, inevitável e intratável, a aguardar todos os indivíduos. O ser humano é a única criatura viva que sabe que vai morrer e que não há como escapar da morte (BAUMAN, p.39, 1999).

O autor esclarece que *o homem é a única criatura viva que sabe de sua transitoriedade; e como sabe que é apenas temporário, pode – tem que – imaginar a eternidade, uma existência perpétua que, ao contrário da sua, não tem começo nem fim* (BAUMAN, p.39, 1999). Em uma busca de nos dar uma identidade e de nos diferenciar dos demais seres vivos, se iniciará um processo de definir e marcar “nosso” lugar no mundo. Os questionamentos, reflexões, confrontos, desesperos, indagações sobre nós mesmos, a razão de sermos, nossa origem e destino, foram se construindo ao longo do tempo na forma de conhecimentos. (CORTELLA, 1997)

Durante séculos consideramos (e muitos ainda o fazem) ser a Terra o nosso lugar, criado só para nós e a nós pertencente, quase imaginando que tudo o que existe (aqui e fora daqui, no incomensurável Universo) seria apenas uma moldura para a vida humana (CORTELLA, p.27, 1997).

Diante dessa concepção prepotente a partir da qual a humanidade se pensava, o autor descreve o conflito maior do ser humano quando percebe que

a consciência da vida transporta também a consciência da precariedade da vida e da transitoriedade da existência humana (...) todos os seres vivos por nós conhecidos morrem (...) Esse fato não nos agrada muito e procuramos afastá-lo, se não concretamente, ao menos simbolicamente, por intermédio da Arte, da Religião, da Linguagem (CORTELLA, p.28, 1997).

Esse processo influencia a necessidade que o ser humano tem de se expressar e de “eternizar” a brevidade de sua vida, através desse entendimento adquirido historicamente. Concordamos com Cortella (p. 31, 1997) de que *somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos*. Frente à tentativa de enfrentar essa realidade,

lutamos com a natureza e ela conosco, interferimos nela e ela em nós; é uma relação de reciprocidade a qual conceituamos como contradição

(contrários que se inter-relacionam e se interpenetram conflituosamente) humano/mundo (CORTELLA, p.38- 39, 1997).

A necessidade de proteção e segurança frente ao temor do incerto (morte), a humanidade iniciará um processo de criação do próprio ambiente. Santos (2008) nos esclarece que

Com a presença do Homem sobre a Terra, a Natureza está sempre sendo redescoberta, desde o fim da sua História Natural e criação da Natureza Social até o desencantamento do Mundo: como passagem de uma ordem vital a uma ordem racional. Mas agora, quando o natural cede lugar ao artefato e a racionalidade triunfante se revela através da natureza instrumentalizada (SANTOS, p.16, 2008).

Diante disso, a natureza torna-se instrumento com potencial de transformação pelos seres humanos mediante o aprimoramento da técnica (meios técnicos elaborados para transformar e usar a natureza visando construir elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência). De acordo com Santos (2008), os seres humanos passam a organizar a produção, a vida social e assim, organiza o espaço conforme suas necessidades e desejos. Logo, a via de enfrentamento dessa realidade conflituosa está no campo da ação, e o que vai nos diferenciar, de fato, é que até onde se sabe apenas o ser humano é capaz de ação transformadora consciente, ou seja, é capaz de agir intencionalmente, por meio do trabalho ou *práxis* (instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação). O efeito ou os resultados dessas realizações do trabalho definirá a cultura, pois,

não há humano fora da cultura, pois ela é nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época em que vivemos) (CORTELLA, p.40, 1997).

À luz dessas reflexões, e apoiada nas ideias de Freire (p.50, 1996), o ser humano é *enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento*. Para este autor, *onde há vida, há inacabamento (...) mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente*. Os seres humanos ao intervir no espaço, inventando a linguagem e promovendo a ação sobre o mundo, e apreendendo sobre ele, percebeu não ser possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política, e, segundo Freire (p. 52,1996), *tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora (...) nos traz de novo a radicalidade da esperança*, ou seja, a possibilidade de intervir em algumas situações para melhorá-las.

Corroboramos com Cortella (p. 42, 1997), que a transmissão da cultura não se dá por hereditariedade e genética, pois, cada geração, não podendo limitar-se a consumir a cultura já existente, necessita, também, recriá-la e superá-la. Em virtude disso, o conhecimento será imprescindível para nossa existência.

Por se constituir entendimento, averiguação, interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a Educação (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido (CORTELLA, p.43, 1997.)

Compreende-se então, que a produção do saber ocorre de forma coletiva, envolvida pela vida social e política, portanto, irá se configurar em espaços de conquistas e manutenção de poder, conseqüentemente, não será neutra.

A sobrevivência apoiada em conhecimentos sobre o mundo não é suficiente para a perpetuação da vida humana: é fundamental que a vida valha a pena (CORTELLA, 1997). Diante da necessidade de atribuir significados às coisas, *valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade de trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive* (ARAÚJO, p.15, 2001).

Segundo Payá (2001), os valores são um instrumento de conhecimento, mas que não podem ser reduzidos apenas à sua função intelectual ou cognitiva, pois, também desempenham um papel emocional, que orientam o comportamento de uma pessoa. Os valores permitem a realização pessoal uma vez que configuram e orientam o compromisso pessoal com determinado sistema de valores e as ações que se põe em prática, permitindo o desenvolvimento pessoal. Esses processos são dinâmicos e sujeitos a alterações. Isso *significa que os valores existem na ordem da afetividade, ou seja, não ficamos indiferentes diante de alguma coisa ou pessoa* (ARANHA e MARTINS, p.106, 1994).

Segundo Bonotto (2012, apud Frondizi, 1992)

os valores não existem por si mesmos, mas se referem a algo, a um objeto material ou não. São adjetivos ou qualidades que atribuímos a esses, existindo nessa dimensão relacional, entre um sujeito que valoriza e atribui valor a um dado objeto (BONOTTO, p.37, 2012, apud FRONDIZI, 1992).

De acordo com Payá (2001), a natureza dos valores é suscetível a uma hierarquia, pois, todas as pessoas possuem SEUS julgamentos de valores, alguns que consideram superiores ou prioridade e outros considerados inferiores ou secundário. Nesse sentido, o próprio sistema de valores está presente em nível reflexivo e comportamental, e, em ambos, o componente afetivo é sua base. Logo, não sabemos ser indiferentes aos objetos que valoramos, visto que provocarão uma

tendência de aceitar uns e rejeitar outros. No contexto do existir dos seres humanos, os valores por nós criados (as valorações realizada sobre dado objeto), são estruturados e hierarquizados para as coisas e os acontecimentos, *de modo a estabelecer uma ordem na qual tudo se localize e encontre o seu lugar apropriado* (CORTELLA, p.43, 1997), pois, só assim ganha sentido (aqui entendido como dupla acepção de significado e direção).

Os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-nos em uma visão-de-mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir deles, dos conceitos, que guiamos nossa existência e, de certa forma, porque antecedem nossas ações, são também nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré-conceitos). Mas valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente (CORTELLA, p.43-44, 1997).

Os valores só ganham sentido quando estabelecem relação com determinado grupo social, situado em determinado local e inserido num contexto histórico, assim, depende de sua externalidade e não pode ser examinado em si mesmo, isolado de sua gênese, pois, sua construção é coletiva, e não existe ser humano originalmente apartado da vida social (CORTELLA, p.44, 1997).

Associado a isso, o ser humano encontra-se inserido em outro elemento importante, que é a vida política. Para Cortella (p.45, 1997), a vida política se constrói *como espaço de conquista e manutenção de poder sobre os bens e pessoas*. No entendimento de Wolff (2007) a política possui dupla face: a comunidade e uma instância de poder. O poder é geralmente controlado por parte da comunidade, que supostamente representa a identidade de toda comunidade e assegura, geralmente pela força, a continuidade da existência da comunidade como um todo.

Como descrito anteriormente, o campo da política irá se configurar em espaços de conquistas e manutenção de poder, cujo desafio está em compreender seu processo de formação e legitimação, para então, criar espaços de enfrentamento e ideologia hegemônica (quando estes são contrários à perpetuação de condições dignas para a vida de toda uma comunidade).

Juntamente com Bonotto (p.38, 2003) concordamos com os autores quando estes apontam que *os seres humanos, em sociedade e através de escolhas sucessivas, constroem formas de viver que se diferenciam em tempos e lugares diversos, originando os diferentes costumes e a criação de diferentes valores*. Tal

ideia é apresentada também nos PCN: não há valores em si, mas sim propriedades atribuídas à realidade pelos seres humanos, a partir das relações que estabelecem entre si e com a sociedade, transformando-a e se transformando continuamente.

A partir dessa perspectiva entendemos que a cultura, a política, os valores e a educação, são processos históricos, e encontram-se intimamente envolvidos no tecido social. Portanto, concordamos com Cortella (1997) que é necessário uma *atenção extremada à compreensão recíproca da visão de alteridade, pois,*

buscar “enxergar” o outro não implica de forma alguma em aceita-lo como é; não há prática coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra “educação” significa conduzir para um lugar diferente daquele que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles com os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação pedagógica autônoma e produtiva (CORTELLA, p.47, 1997).

Quando levamos em conta a dimensão histórica da educação, resgatamos Horta (1998) para entender que:

A vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos. A educação, por sua vez, apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso ao seletivo grupo dos direitos humanos (...) será somente na época moderna, com o triplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado nacional, que aparecerá no século XVIII, a ideia do ensino como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado (HORTA, p. 6-7, 1998).

A pesquisa de Horta (1998) minuciosamente detalhada a respeito de evolução histórica de conquistas e retrocessos políticos esclarece o que foi o embate político para o direito e à obrigatoriedade escolar no Brasil. Este trabalho comprova claramente ser a educação fórum de intensas disputas entre diversos interesses e ideologias de diferentes classes sociais, e que definirá seu acesso, sua qualidade, seus interesses, etc. Diante disso, concordamos com Carvalho (2004) que a educação constitui uma arena, ou seja,

um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. A afirmação desta diversidade é produto da história social do campo educativo, onde concorrem diferentes atores, forças e projetos na disputa pelos sentidos da ação educativa (CARVALHO, I., p.17, 2004).

Entendendo-a como fórum de disputas, nos apoiamos em Saviani (p. 11, 2011) quando compreendemos que *a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (...) a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, pois*

diferentemente de outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo a sua experiência garantida naturalmente, o homem necessita

produzir continuamente sua existência (...) em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la (SAVIANI, p.11, 2011).

Para este autor, o homem, para sobreviver, necessita através do trabalho (ação adequada a finalidades) extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência, e, ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (o mundo da cultura). Saviani (2011) nos ajuda a compreender as especificidades da educação, que se referem aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, ou seja, aos elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, *na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens* (SAVIANI, p. 20, 2011).

No entanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. A partir desse entendimento, compreendemos que *o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens* (SAVIANI, p.13, 2011). Concordamos com o autor que *a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber* (SAVIANI, p.13, 2011).

Muitas vezes, a pedagogia com a qual nos apoiamos, pautada no direito social de acesso ao saber historicamente produzido, cumpre no campo teórico a busca pela compreensão e construção da autonomia do ser na relação pedagógica, mas que, no campo da prática, encontra dificuldades inerentes às relações sociais, profundamente marcadas por questões políticas e econômicas de determinado espaço e tempo histórico (contexto histórico). É preciso então, compreendermos esta realidade que se mostra contraditória visando esclarecer o problema com a ajuda do resgate histórico para, então, propormos meios para o enfrentamento e para abriremos possibilidades de mudanças.

Diante do nosso processo histórico, assistimos no Século XX e XXI, um mundo ocidental marcado pelo cientificismo. O Brasil, por conta de seu processo histórico de “descobrimento”, povoamento, dominação e exploração, refletem em sua conjuntura econômica, política e social, marcas decorrentes da dominação pelo sistema capitalista operante e fortemente controlado pelas hegemonias europeia e

americana que se nutre da contradição e da desigualdade sócio espacial. Os resultados dessas intervenções marcaram profundamente o modo de ser e de viver dessa sociedade, e, de acordo com Guimarães (p. 26, 2004),

essa perspectiva ao substanciar-se nos paradigmas constituintes/constituídos da/pela sociedade moderna, os reproduz em sua ação educativa (...) não supera o cientificismo(...) e o antropocentrismo que informam a compreensão/ação sobre o mundo e que historicamente se constituiu hegemônica na sociedade moderna (GUIMARÃES, p.26, 2004).

Concordamos com o autor que esse processo favorecerá a visão desintegrada entre sociedade e natureza, em uma busca de dominação e exploração que servirá como pilar para a crise ambiental em nossa atualidade.

essa compreensão de mundo tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa (...) focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais naturezas, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação (GUIMARÃES, p.26, 2004).

Como forma de intervir e possibilitar a superação desta crise, Oliveira (1996), ao escrever o prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, adverte sobre o cuidado que devemos ter diante deste ideário neoliberal, que, ao incorporar a categoria de autonomia para a força de seu discurso ideológico, *pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade* (FREIRE, p. 11, 1996).

Diante de uma emergência de caminhar inversamente à segmentação das coisas (cuja necessidade fim está pautada na alienação do ser para sua manipulação e exploração), encontramos nas ideias de Paulo Freire a motivação e a condição necessária para o enfrentamento dessa problemática de uma maneira muito coerente.

Freire (p. 23,1996) nos convida a pensar que *ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado*. Para ele é necessário que

vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, p.23, 19996).

Respaldadas na contribuição de Zatti (2007) esclarecemos que a autonomia em Paulo Freire possui um sentido sócio-político-pedagógico, pois envolve a condição sócio histórica de um povo ou pessoa que busca ser libertado, emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de

determinação. Conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. Sendo assim, não há libertação que se faça com pessoas passivas, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, e da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo (ZATTI, 2007).

Esta vertente teórica denominada por teoria crítica na educação anunciará a **solidariedade** como compromisso histórico da sociedade, e anunciará a pedagogia da autonomia de Freire (1996) como uma de suas possibilidades.

3.1 A teoria crítica e o encontro com a educação ambiental

As referências fundadoras desse pensamento na educação brasileira defendem a formação de sujeitos emancipados e autores da própria história, em que a educação tem o dever de reestabelecer *o conhecimento do mundo à vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo* (CARVALHO, l.p.18, 2004).

Concordamos com Miotello (p.169-171, 2005) que a educação conecta um conjunto de regras construídas e adquiridas culturalmente pela sociedade a uma ideologia, aqui entendida como *relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo (...)* por meio da *expressão, organização e regulação das relações histórico-materiais dos homens*.

A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. (CARVALHO, l. p. 18, 2004).

A Educação Ambiental surgirá em decorrência da crise ambiental cujas raízes *estão assentadas no paulatino processo histórico de afastamento do ser humano perante a Natureza, efetuado desde a instauração do monoteísmo e do Iluminismo, resultando no atual paradigma antropocêntrico utilitarista* (LAYRARGUES, p.2,2006).

De acordo com este autor, *desde que se cunhou o termo “Educação Ambiental”, diversas classificações e denominações explicitaram as concepções que preencheram de sentido as práticas e reflexões pedagógicas relacionadas à questão ambiental* (LAYRARGUES, p.7,2004). Segundo Layrargues (p.2,2006), *a educação ambiental, enquanto Educação, em tese é uma modalidade de ensino que*

necessariamente se vincula à dupla função da Educação, ou seja, possui função moral de socialização humana e função ideológica para formação das condições sociais.

Layrargues (2004) nos convida a refletir sobre o adjetivo *ambiental* associado ao substantivo *educação*, que, conforme construção teórica que apresentamos até o momento, nos ajuda a perceber que, se trata de uma área do conhecimento pedagógico que motiva e qualifica uma prática educativa. Portanto, reconhecemos ser a educação tradicional insustentável, tais quais os demais sistemas sociais, logo, a transição rumo à sustentabilidade precisa ser reformulada.

A educação ambiental tradicional é entendida por Guimarães (2004) como conservadora, pois, se alicerça numa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, fazendo com que perca a riqueza e a diversidade da relação. Por conta disso, tem dificuldade em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa, focando na parte e privilegiando uma dessas partes, neste caso, o ser humano sobre as demais, estabelecendo uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação.

Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado.

*Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a **educação é relação e se dá no processo** e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, p.27, 2004).*

O encontro da teoria crítica com a educação ambiental é percebido por Guimarães (p. 27, 2004) como uma potencialidade, pois a partir de outro referencial teórico, é possível subsidiar uma *leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa*. Concordamos com o autor que este encontro é necessário ao *perceber a constituição da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a interação de forças, seus conflitos e consensos, são estruturantes dessa realidade (GUIMARÃES, p.27, 2004)*.

Partindo desse entendimento, assumimos que o sentido identitário que entendemos como condizente com os objetivos das práticas pedagógicas em Educação Ambiental que propomos alcançar envolve o diálogo com as concepções das teorias críticas na educação, visto que esta busca promover em sua prática educativa, a formação do sujeito humano como ser individual e social historicamente situado, que se relaciona em sociedade, portando, numa perspectiva de educação que não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, regido por uma crença individualista e que fragmenta as concepções da realidade e do meio.

Esta proposta tem a intenção, segundo Isabel Carvalho (2004), de promover espaços para disparar o diálogo, convidar a pensar, discutir, compartilhar ou refutar as ideias, com o objetivo de uma formação que incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade que só fazem sentido se pensados em relação.

Respaladas por este pensamento é importante salientar que

o melhor enfrentamento da babel das múltiplas educações ambientais passa(...) pela abertura de um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes abordagens (...) Desde uma visão sócio-histórica, reconhecadora do contexto plural das educações ambientais, a proposição de uma Educação Ambiental Crítica, tal como a entendemos, não tem a pretensão de solucionar a babel das educações ambientais (CARVALHO, I. p. 15, 2004).

Conforme defende Isabel Carvalho (2004)

Inspirada nestas ideias-força que posicionam a educação imersa na vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais (CARVALHO, I., p.19, 2004).

Sustentamo-nos nessa autora para defender que o projeto político-pedagógico de uma *Educação Ambiental Crítica* seria o de *contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico (CARVALHO, I., p.19, 2004)*. Portanto, o sujeito ecológico estaria envolvido num tipo de *subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais (CARVALHO, I., p.19, 2004)*.

Este enfoque tenta compreender melhor o reflexo da dialética constitutiva do real, o processo de totalização na interação entre local e global numa perspectiva de um olhar sobre a sociedade buscando desvelar os embates por hegemonia que se

faz estruturante desta realidade e que reflete o resultado da contraposição de forças sociais em sua evolução histórica.

Guimarães (2004) defende que apenas

o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo (GUIMARÃES, p.29, 2004).

Esse autor enfatiza que esse não é um processo individual, mas vivenciado no coletivo, numa relação em um exercício de cidadania. Para o autor, as ações pedagógicas *devem superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos, assim como as ações de sensibilização, envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental (GUIMARÃES, p.31, 2004)*, visto que normalmente é trabalhado isoladamente o aspecto cognitivo do afetivo no processo de ensino aprendizagem.

Trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) são essenciais na motivação dos educandos, mas não são por si só suficientes para moverem os educandos a transformarem as suas práticas individuais e coletivas. Planejar ações pedagógicas em que as práticas sejam viabilizadas, tornam-se fundamentais na perspectiva crítica (GUIMARÃES, p.31, 2004).

Superar essa tendência não significa negá-las, mas apropriá-las ao contexto crítico, pois, na compreensão de que o processo educativo ocorre na relação do um com o outro, do um com o mundo, ocorre um estímulo *a auto-estima dos educandos e educadores e a confiança na potencialidade transformadora da ação pedagógica articulada a um movimento conjunto (GUIMARÃES, p.32, 2004).*

3.2 Educação ambiental crítica e o trabalho com valores

Para uma melhor compreensão desta perspectiva de trabalho em educação ambiental crítica e o trabalho com valores, houve a necessidade de aprofundar o entendimento sobre tais questões, seus desafios e possibilidades.

De acordo com Carvalho (1999), as alterações provocadas nos ambientes naturais pelas diversas atividades humanas têm causado consequências prejudiciais, em que, diferentes setores sociais vêm buscando medidas com objetivo de minimizar, corrigir ou reverter situações de impactos ambientais, buscando reverter situações de alterações nos padrões de relação homem-natureza.

Diante disso, o processo educativo tem sido reiteradamente apontado como uma das mais importantes práticas sociais e uma das possibilidades de enfrentamento desta problemática, uma vez que pode estimular uma mudança de valores, concepções e ações por parte da sociedade.

Para efetivar um trabalho aprofundado de Educação Ambiental, que dê conta dos desafios que se busca enfrentar, concordamos com a proposta de Carvalho (p.36, 1999) que possui alguns objetivos, que envolvem três dimensões possíveis:

1. **Conhecimentos** sobre os componentes ou processos da natureza e com a compreensão das complexas interações que se estabelecem entre homem e o seu meio além da compreensão da própria natureza dos conhecimentos em suas diferentes formas;
2. **Valores éticos e estéticos** envolvendo questões sobre os padrões de relação sociedade-sociedade e sociedade-natureza;
3. **Dimensão política** no sentido de preparar o indivíduo para ações concretas, em nível individual e coletivo, na busca de soluções para os problemas ambientais.

Conforme acrescenta Carvalho (1999), os trabalhos educativos relacionados com a temática ambiental, além de lidar com conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, se articulam entre si potencializando a preparação dos indivíduos para as ações políticas, que, juntamente com outras dimensões da realidade humana que devem ser considerados, ou seja, aspectos pertencentes ao mundo dos valores.

Voltando-se para a dimensão dos valores Bonotto (2003), apoiada em Aranha e Martins (1996) lembra-nos o fato de que em nossa vida cotidiana, constantemente estamos fazendo juízos de valor, *“isso significa que os valores existem na ordem da afetividade, ou seja, não ficamos indiferentes diante de alguma coisa ou pessoa”* (BONOTTO, 2003 apud ARANHA E MARTINS, p.106, 1996).

Concordamos com Bonotto (2003) que todos possuímos nosso sistema de valores, ou seja, um conjunto constituído tanto por valores que são morais como por outros que não o são e que este conteúdo é ditado pelas diferentes sociedades ao longo do tempo, constituindo-se a partir daí a moral, um conjunto de regras de conduta que determinam o comportamento das pessoas. Ao mesmo tempo, por mais que uma sociedade seja estável, sempre há mudanças nas relações entre as

peças e grupos, de modo que certas regras que valem em determinadas circunstâncias, podem deixar de sê-lo.

A sociedade contemporânea, entretanto, envolvida pela gama crescente de mudanças e de problemas que assolam o planeta em nível global, tem sido caracterizada por muitos como atravessada por uma “crise de valores” e como carente de reflexão ética, ocorrendo, no geral, uma falta de parâmetros para reflexão e ação diante dos desafios que se apresentam (BONOTTO, p. 39, 2003).

Sustentadas pela concepção construtivista, concordamos com Bonotto (2003) que os valores são construídos na interação entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações. “Assim, cada qual constrói seu sistema de valores, em que alguns valores “posicionam-se” como mais centrais ou mais periféricos na identidade do sujeito” (BONOTTO, p. 45, 2003).

Os valores, construídos por meio do diálogo a partir das relações sociais, possuem sua gênese na moral e na ética e, filosoficamente se distinguem, visto que a primeira, remete a um conjunto de regras e crenças que vão orientar o comportamento do indivíduo, enquanto que a segunda, promove a reflexão crítica desse comportamento. Esses movimentos que delinham os valores, tornando alguns mais fortes e outros mais fracos, integram um conteúdo que é exterior e anterior ao indivíduo, portanto histórico, e que é “ditado pelas diferentes sociedades ao longo do tempo, constituindo-se a partir daí a moral, um conjunto de regras de conduta que determinam o comportamento das pessoas” (BONOTTO, p. 38, 2003).

Autores como Aranha e Martins (1994) defendem que esse mundo moral é extremamente importante, pois estabelecem regras para se viver bem, logo, o processo histórico da sociedade gera mudanças nas relações valorativas. Algumas coisas que antes possuíam importância podem deixar de sê-lo ao longo do tempo, por isso, reitera-se a importância da reflexão ética.

Quando Bonotto (2003) descreve que estamos vivendo uma “crise de valores”, podemos entender que o atual processo histórico, marcado por intensas mudanças nas relações entre o meio e a sociedade, tem sido nos últimos tempos marcada pela falta de reflexão ética. Conforme Bonotto (p. 39, 2003) defende, isto se dá por uma falta de “parâmetros para reflexão e ação diante dos desafios que se apresentam”.

Alguns autores defenderão que isto se deu devido a forte influência da visão racionalista de mundo, marcada pela ciência moderna e que, segmentou as coisas para tentar compreendê-las, tais como: sociedade e natureza, razão e emoção, fato

e valor, etc. Esses e outros exemplos demonstram a falta da sensibilidade em observar as coisas numa dimensão holística, que busca a compreensão o todo em relação ao todo. Essa visão de mundo potencializou muitos dos problemas atuais de ordem planetária e que motivaram nossos estudos em educação, voltada para a natureza dos valores e da sensibilidade.

Esse modelo construtivista-interacionista para a educação em valores é originário dos estudos de Piaget, pois,

ao falar de valores, Piaget está se referindo a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior: inicialmente, os valores surgem da projeção dos sentimentos positivos sobre objetos, pessoas e/ou relações; mais tarde, com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são cognitivamente organizados a partir dos julgamentos de valor que realizamos (ARAÚJO, p. 54-55, 2001).

Sem correr o risco de cairmos em posturas radicais universalistas, buscamos em Guimarães (p.31, 2004), um alerta às *tendências de reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muitas vezes, descontextualizada da realidade socioambiental* e que permanecem presas a “armadilha paradigmática”.

Para o autor, as reproduções nas ações educativas dos paradigmas da sociedade moderna provocam a limitação da compreensão e a dificuldade de discursar de uma maneira recorrente, redundante do ponto de vista pedagógico. Essa armadilha, como ele chama, é *produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico, atrelado ao “caminho único” traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. (GUIMARÃES, p.30,2004)*

Conforme a contribuição de Fraga (2014),

as regras, progressivamente, deixam de ser construídas por nós (o que expressaria nossa tentativa de caminharmos em direção a algo que valorizamos) e passam a nos moldar, como se tivéssemos sido criados para cumpri-las. Muitas vezes, inclusive, tiram nossa responsabilidade sobre o que executamos, como se fosse determinado fora de nós (seja por Deus, por autoridades, pelo conhecimento, por especialistas, entre outros). E, provavelmente por isso, nossa educação apresenta foco maior nas punições e/ou reforços a “comportamentos adequados” do que na construção dos sentidos que envolve a moral, suas construções históricas (contextos) e possibilidades de reconstrução (abertura a mudanças) (FRAGA, p.19,2014).

A discussão que trazemos aqui, diz respeito da relatividade ou universalidade dos valores. Conforme descreveu Bonotto (p. 40, 2003), “advoga-se, por muitos, que não se deva ou possa estabelecerem-se princípios morais para nossa sociedade, na defesa de uma postura livre e aberta a todo posicionamento, ou a toda cultura”. Na

sociedade contemporânea, este posicionamento de liberdade, influenciado pela crítica ao modelo autoritário e universalista, encontrou no campo das ideias e das práticas, a relativização dos valores, e defendia que *“cada pessoa construiria seu próprio sistema de valores, independentemente do grupo social em que estivesse inserido”* (BONOTTO, p. 40, 2003). Diante dessas posturas, temos percebido como as relações sociais foram conduzidas para o individualismo e para a liquidez das relações, conforme defende o sociólogo Bauman.

O questionamento do princípio que estabelece a existência de valores universais, no caso, princípios autoritários de impor determinados modelos de conduta, deve ser sempre exercitado, porém, deve tomar o devido cuidado para não submeter-se ao relativismo dos valores, ou até mesmo, cair no grave erro de considerar que não existam valores melhores do que outros.

Conforme contribuição de Araújo (p. 13,2001), *“não podemos concordar com a hipótese de que os valores assumidos por determinado grupo que defenda, por exemplo, a discriminação de pessoas “diferentes” devam ser respeitados pelo coletivo social democrático”*.

Diante da necessidade de um posicionamento, e considerando a necessidade de construir relações sociais baseadas no respeito, concordamos com Araújo (2001), para os chamados valores universalmente desejáveis:

A premissa de que existam valores universalmente desejáveis permite a sistematização de alguns valores que valham para a maioria das culturas (ou pelo menos para as culturas mais complexas), sem perder, ao mesmo tempo, a referência de que existem limites para essa universalização, enfatizando que os valores próprios de cada cultura devem ser respeitados e assumidos como tais. Esses valores, portanto, podem ser tomados por nossa cultura como desejáveis, mas isso não nos dará o direito de os impor às demais (ARAÚJO, p.13, 2001).

Tais princípios e valores, de que o autor descreve, tratam-se daqueles pertencentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas em 1948, envolvendo em sua gênese de construção, a justiça, a igualdade, a equidade e a solidariedade.

Conforme descrito por Bonotto (2003)

apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura do planeta, para nós, ocidentais, devem ser desejáveis devido ao caráter de universalização que assumem no contexto social, servindo, não somente como um guia de referência para a análise dos conflitos de valores vivenciados em nosso dia-a-dia, como também para a elaboração de programas educacionais que objetivem uma educação em valores ou educação moral (BONOTTO, p. 42, 2003).

A partir dessa perspectiva é preciso considerar as possibilidades de trabalhar com valores por meio de diferentes estratégias, que são propostas por Puig (1998). Como bem resumido por Fraga (2014),

Puig considera a formação de indivíduos livres e responsáveis, capazes de enfrentar a indeterminação humana, movendo-se de forma consciente e autônoma nos planos pessoal e coletivo. Seu trabalho propõe atividades e estratégias que desenvolvem o exercício da reflexão sobre as próprias atitudes e escolhas, o colocar-se no lugar do outro buscando compreender sua perspectiva da realidade, o debate, a experiência de conflitos morais, dentre outros, nos quais o educador favorece o surgimento dos conflitos sócio cognitivos, o diálogo, a construção de critérios de juízo moral, sempre preservando a diversidade de opiniões (FRAGA, p.23-24, 2014).

Em virtude do que foi exposto, é importante estarmos conscientes das limitações da escola no trato das questões valorativas, pois ela não está descolada de uma realidade social mais ampla da qual faz parte, por outro lado é preciso estar atentos para suas possibilidades, por menores que sejam cuidando para que o espaço escolar como um todo esteja a favor deste trabalho, que não se limita ao tempo e espaço de aulas específicas, mas integra todo e qualquer espaço/tempo da escola, constituindo um ambiente formador (BONOTTO, 2003).

Diante de um processo histórico, que privilegia a visão racionalista e pensamento simplificador, acreditamos na potencialidade da interação cognição/afetividade, razão/emoção visto que, no seio da educação ambiental e valores, destacamos a importância da dimensão afetiva. Muito defendido por Bonotto (2003), a relação entre cognição e a afetividade é estreita e não se pode desenvolver uma sem levar em conta a outra. Alguns autores, que lidam com a educação estética, oferecem elementos importantes, permitindo uma melhor aproximação da dimensão afetiva e uma melhor complementaridade cognição/afetividade em atividades pedagógicas.

Segundo Duarte-Júnior (1986), razão e emoção se completam e se desenvolvem mutuamente, dialeticamente.

Interessante resgatar aqui a reflexão que este autor nos trás acerca da consciência

*o homem não está preso a seu corpo e a seu presente como está o animal, mas tem **consciência** de outras dimensões e de outros tempos. A consciência humana é, desta forma, produto de sua capacidade simbólica, produto de sua palavra. O que faz do homem uma vida qualitativamente diferente de todas as demais formas de vida. O ser humano tem uma **consciência reflexiva**, isto é, pode pensar em si próprio, pode tomar-se como objeto de seu pensamento. Pensamento este que se dá graças a palavra (DUARTE-JÚNIOR, p. 19, 1986).*

Ao descrever isso, Duarte-Júnior (1986) defende que o homem constrói o mundo, pois ele não se adapta simplesmente ao meio, ele procura transformá-lo, modificá-lo, portanto, imprimir um sentido às suas ações, pensando no futuro. Logo, a vida tem que fazer sentido, e, deste modo, temos de possuir valores, sonhos, ideais, em função dos quais nos manteremos vivos.

Com relação à aprendizagem humana, o autor descreve que transformamos nossas experiências em símbolos, abstraindo delas o seu significado, o que nos favorece agir em novas situações com base em experiências passadas.

Por isso uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos (DUARTE-JÚNIOR, p. 25, 1986).

Bonotto (2003), apoiada em Duarte-Júnior (1988) nos apresenta algumas considerações que ajudam a visualizar essa proposta de desenvolvimento humano através da apreciação estética.

Tal apreciação encerra várias “funções pedagógicas”, entre elas: situa-nos diante de eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, permitindo-nos captar regiões inacessíveis ao pensamento discursivo; possibilita à imaginação poder realizar sua potencialidade, tornando-se um fator de descoberta de novas maneiras de nos sentirmos no mundo; educa a emoção pelo contato iluminador com símbolos de sentimento; permite-nos sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, é-nos impossível vivenciar no cotidiano, sendo base para que se possam compreender as experiências vividas por outros homens.

Quanto a este último aspecto, vale ressaltar o elemento utópico que pode estar envolvido em uma criação artística. Sendo a utopia um aspecto importante da sociedade, na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação, a arte (elaborada ou fruída) pode propor outras realidades possíveis (DUARTE-JÚNIOR, 1988, apud BONOTTO, P.57, 2003.).

O desenvolvimento dessa capacidade de apreensão estética proporcionaria justamente uma harmonia entre o sentir, o pensar e o agir, ou seja: busca-se o desenvolvimento de uma vida equilibrada – estética, portanto. (DUARTE-JÚNIOR, p.116, 1988)

Concordamos com Bonotto (2003) que a educação em valores deve corresponder a uma proposta em que a cognição e a afetividade se articulem com peso equivalente e possam juntas, subsidiar a ação. Diante disso, centradas na proposta de educação ambiental de Carvalho (2006), Bonotto (2008) inseriu a seguinte proposta de trabalho para a dimensão de valores:

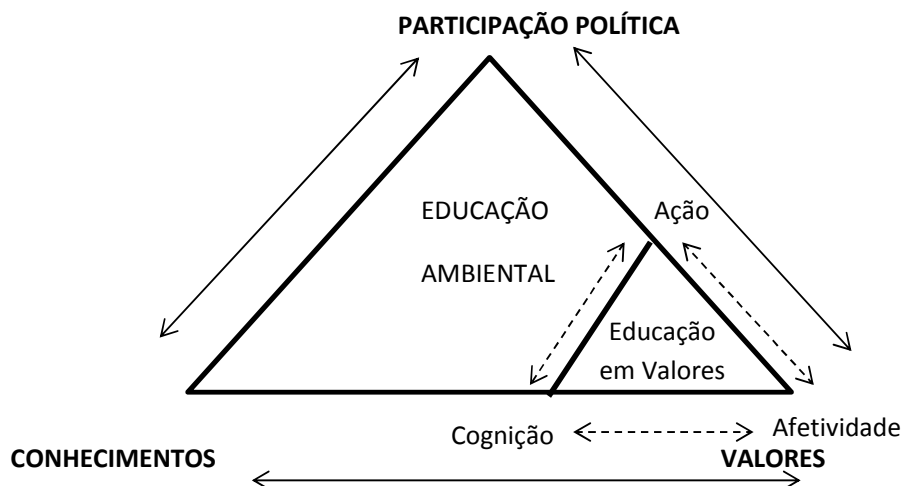


Figura 1: Inserção da proposta de Bonotto (2008) na proposta de Carvalho (2006), conforme Bonotto e Carvalho, M. (p.51, 2012).

Carvalho (1999) esclarece que estamos diante de um processo em construção e entende a Educação Ambiental como sendo de caráter interdisciplinar, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento, e que ao mesmo tempo, deve considerar a inexistência de fórmulas prontas. Mais importante que eleger um ou outro procedimento didático é estar consciente das tendências pedagógicas e que estejam coerentes com a opção por nós realizada, portanto, não é possível atingir objetivos em Educação Ambiental sem uma participação ativa do aluno neste processo.

Assim sendo, trata-se de compreender e buscar novos padrões, construídos coletivamente, de relação da sociedade com o meio natural, visando o desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos no sentido de construção da cidadania e de uma sociedade democrática.

Confiamos numa perspectiva de educação ambiental que, de acordo com Guimarães (2004):

objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, p.30, 2004).

Conforme descrito anteriormente, as mudanças nesta proposta de educação buscam trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) por

meio de ações pedagógicas de caráter crítico, e que vão propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia, estimulando a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento.

Como muito bem exemplifica Guimarães (2004) em sua metáfora do rio:

o rio representa a sociedade; a sua correnteza, o paradigma dominante; o curso do rio, o processo histórico. Em que para mudarmos o rio (sociedade), precisamos interferir na correnteza (paradigmas) do seu curso (processo histórico). Como fazer se não quero ser carregado pela correnteza? Começar a nadar contra a correnteza ou nadar até a margem para ficar ali me segurando? Nestas duas tentativas individualizadas o esforço de resistir sozinho é muito penoso e com o cansaço, a tendência é me acomodar e me deixar levar pela correnteza. Uma terceira alternativa seria criando uma contra-correnteza como um movimento coletivo conjunto de resistência e que isso poderá resultar em toda uma alteração na dinâmica hidrológica desse rio, alterando a velocidade e força do rio, transformando sua capacidade erosiva, de transporte de sedimentos, entre outros. Isso terá como consequência, partindo dessa nova dinâmica, a construção de um novo curso (por um processo erosivo e de sedimentação diferenciado – prática social diferenciada), transformando-o num rio diferente. Isso significa que precisamos, mergulhado nessa correnteza paradigmática, construir esse movimento coletivo conjunto, que tenha sinergia para resistir e que, nessa contraposição (luta hegemônica), busquemos alargar as brechas e contradições da estrutura dominante, fragilizando-a, para assim interferirmos na construção de uma nova realidade (totalidade dialética) (GUIMARÃES,p.29-30,2004).

Acreditamos que a educação se dá na relação do um com o outro, do um com o mundo. E concordamos com Guimarães (2004) que:

esta educação 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,p.32, 2004).

Deste modo, a partir da Educação Ambiental, nos propomos a desvelar a realidade, e, neste esforço de inseri-la no processo educativo, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política e vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula.

Segundo Loureiro (2004), esta perspectiva de educação ambiental possui o elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações

econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, pois vê o “*ser humano*” como um “*ser inacabado*”, ou seja,

em constante mudança, sendo exatamente por meio desse movimento permanente que agimos para conhecer e transformar e, ao transformar, nos integramos e conhecemos a sociedade, ampliamos a consciência de ser no mundo (LOUREIRO, p.68, 2004).

Até este momento, buscamos esclarecer melhor como acreditamos e definimos quais devem ser os objetivos da educação ambiental, argumentamos sobre a importância de desenvolver nas ações pedagógicas, a afetividade e os valores como forma de construir sentidos para a relação e favorecer maiores possibilidades de mudança ou de enfrentamento dos embates que envolvem a educação. Sendo assim, reiteramos sobre a importância e o esforço para a compreensão da realidade embasada numa concepção crítica.

4. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E O REFERENCIAL BAKHTINIANO

Ao entender o ser humano como um sujeito em movimento na apreensão do mundo e compreensão das coisas, e apto a se transformar a cada dia, buscamos em nossa investigação entender melhor como ocorre o processo de construção dos sentidos, principalmente para saber as possibilidades de uma educação ambiental crítica e transformadora.

Aguiar e Ozella (2006) discutem a questão da organização de pensamento fundamentado em Vygotsky, que se baseia numa reflexão metodológica onde os sentidos são apreendidos por meio da experiência empírica, e que a partir dela, buscará explicações do processo de constituição do objeto a ser estudado, neste caso, estudar o homem em processo histórico. Portanto:

Fala-se de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção.

Esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR E OZELLA, p.224, 2006).

Os objetivos que estabelecemos nessa pesquisa envolvendo educação ambiental e valores buscou apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo a busca do processo, do não dito, do sentido, da relação pensamento – linguagem, ou seja, na constituição dialética do homem, onde o plano individual não constitui mera transposição do social, uma vez que *o indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo, assim, a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem.* (AGUIAR e OZELLA, p. 225, 2006)

De acordo com Smolka (p.8,1993), *o que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a significação, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais.* Segundo Miotello (2005):

o ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas e tem-se a linguagem como lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico (MIOTELLO,p.170, 2005),

Deste modo, são nos encontros casuais e fortuitos que ocorrem no dia-a-dia que a ideologia encontra a base fundamental e solo propício para sua instalação, e *são esses encontros que vão povoando o universo de signos, e cada signo vai se tornando parte de uma unidade da consciência verbalmente constituída* (MIOTELLO p. 171, 2005). Este autor descreve que, *o sujeito, para Bakhtin, não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos* (MIOTELLO p. 171, 2005).

A ideologia, nesta perspectiva é como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens. Sendo assim, *a neutralidade dos discursos e das ideias inexiste a partir dessa perspectiva* e, neste processo,

a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinado grupos sociais organizados (...), portanto, se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos (MIOTELLO p. 172, 2005).

É importante então, que em uma análise qualitativa das relações estabelecidas em determinado processo investigativo, saibamos contextualizar os sujeitos envolvidos, tentando compreender a totalidade de suas vivências para identificar os núcleos de sentidos construídos. E esta apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Diante dessas relações dialógicas (relações de sentido), recorreremos à Bakhtin para privilegiar, teórica e metodologicamente estas relações como lugar de análise e produção de significação.

Conforme esclarece Smolka (1993),

Bakhtin não concebe a atividade mental sem material semiótico, sem SIGNIFICAÇÃO, isto é, sem produção de signos. Todo gesto ou processo do organismo (...) pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto psiquismo é, portanto, a realidade do signo, mas os signos só podem emergir no terreno interindividual, no processo de interação social (...) nesse terreno interindividual, a palavra (...) só tem vida no movimento de uma boca para outra, de um contexto para outro, de uma geração para outra (SMOLKA, p.9, 1993).

A consciência individual emerge em uma relação de alteridade e na realidade discursiva que se caracterizará por dialógica.

Essa dialogia atinge o estatuto de princípio na sua perspectiva teórica, enquanto encontro de vozes que se realiza e acontece de diversos modos (...) quando, nas palavras que falamos, ressoam as palavras dos outros. (SMOLKA, p.10, 1993)

Diante dessa perspectiva, nossas investigações voltaram-se para o referencial bakhtiniano, a dialogia e construção de sentidos.

Para Bakhtin o tempo e o espaço onde se vive não podem ser desprezados, o ser, para ele é um evento único que se constrói na ação, no ato individual e responsável.

Viver é agir e agir relação ao que não é eu, isto é, ao outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores (FIORIN, p, 17, 2008).

Segundo Bakhtin (p.355,1997), *aquele que pratica um ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo.*

De acordo com Fiorin (p.6, 2008), o teórico russo Mikhail Bakhtin, apresenta um pensamento absolutamente original sobre a linguagem, pois entende que toda compreensão de um texto implica numa responsividade e, por conseguinte, num juízo de valor.

Assim sendo, assumimos nesse trabalho, enquanto pesquisadores, uma atitude responsiva ativa. Compreender é participar de um diálogo com o texto/seus autores, visto que podemos concordar discordar (total ou parcialmente), adaptar, complementar, etc.

“toda compreensão é carregada de resposta (...). Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação (...) a leitura de uma obra é social, mas também individual” (FIORIN, p.6,2008).

De acordo com as pesquisas de Fiorin (2008), surge na obra de Bakhtin, o conceito de dialogismo que será o princípio unificador do teórico russo, visto que, *a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica.* (FIORIN, p.18, 2008)

(...) todos os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (FIORIN, p.19, 2008).

Dessa maneira, *não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos (...). Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras. (FIORIN, p.19, 2008).*

O dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes (...) revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói (FIORIN, p.24, 2008).

Os sentidos são construídos a partir da compreensão dos diálogos do sujeito através de seu contexto social, por meio do movimento sócio histórico.

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa (...) de conciliação ou de luta (...). Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição (FIORIN, p.24-25, 2008).

A proposta bakhtiniana, ao considerar tanto o social como o individual, permite examinar fenômenos da fala cotidiana (...), *fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, p.27, 2008);*

Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, em tem uma dimensão política, uma vez que as vozes não circulam fora do exercício do poder (FIORIN, p. 31-32, 2008).

Segundo Fiorin (p.55, 2008), as relações sociais de que participa o sujeito constitui a subjetividade, deste modo, o sujeito

age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação (...) A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História (FIORIN, p. 55, 2008).

Diante disso, apreensão do mundo é sempre construída historicamente, visto que o sujeito está sempre em relação ao outro(s), e assim vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade de que está imenso e que se inter-relaciona dialogicamente (absorvendo várias vozes sociais que estabelecem relações diversas entre si).

Conclui-se que para Bakhtin, o sujeito é constitutivamente dialógico, e como está sempre em relação com o outro, é marcado pelo inacabamento: um constante vir a ser. Segundo Fiorin (2008), nesse processo de construção de consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras, e podem incorporar autoridades

(modo mais incondicional, impermeável) e persuasivas (abrem-se incessantemente às mudanças), portanto,

“cada individuo tem sua história particular de constituição do mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes. Quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica, ptolomaica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica, galileana” (FIORIN, p.56, 2008).

Bakhtin qualifica de ptolomaica a consciência mais rígida, enquanto que a galileana é a consciência mais aberta à realidade, pois não é formada de discursos de autoridades, que não podem ser postos em dúvida.

O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único (FIORIN, p.58, 2008).

A partir dos estudos das obras de Bakhtin, Fiorin (p. 59, 2008) conclui que na *“percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso”*. A concepção dialógica perpassa a descrição dos textos e permite uma análise histórica que perpassa o discurso.

A História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade (FIORIN, p.59, 2008).

Assim sendo, numa busca de trazer contribuições nesta linha de pesquisa, ao considerar no âmbito da educação que os professores que participam de uma formação trazem consigo valores, crenças e saberes previamente construídos em sociedade, torna-se significativo investigar, no espaço formativo a ser estabelecido, voltado às reflexões e práticas sobre a Educação Ambiental com valores, as possibilidades e limites de afirmação/ construção de valores desejáveis em termos socioambientais, que podem despontar por entre os sentidos que emergem nos diálogos escritos e orais produzidos nessa experiência.

Interessante salientar, que a busca desses professores por este projeto de extensão, sinalizou uma busca por sentidos na temática de educação ambiental, e nossa investigação, como descrito anteriormente, se pauta no processo de construção destes sentidos por meio das reflexões elaboradas e analisadas pelo método das relações dialógicas.

4.1 A pesquisa: procedimentos desenvolvidos para apreensão da constituição de sentidos

O presente trabalho foca com especial atenção, aos sentidos construídos por vinte professores em formação continuada, programa formativo que esteve articulado a um projeto de pesquisa maior, encaminhado ao CNPq em julho de 2012 (Proc. No. 483563/2012-9). Os professores participantes do programa de formação continuada tornaram-se sujeitos¹ dessa pesquisa que, no presente trabalho, se estabeleceu a partir da leitura das reflexões produzidas por eles durante o ano de 2013.

Durante o ano de 2013, os professores (as) participantes do grupo de extensão “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, realizado na UNESP/Rio Claro, organizaram-se em grupos e desenvolveram planos de ensino com a temática ambiental, pautado no trabalho com valores. A proposta foi construir planos de ensino, visando lidar com os desafios discutidos durante os encontros. Para tanto, organizaram-se e dividiram-se em subgrupos definidos pelas etapas de ensino, ou seja, professores (as) do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e professores (as) de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. Durante todo o processo, foi solicitado que os (as) professores (as) escrevessem reflexões sobre suas compreensões, experiências e sentimentos decorrentes dos encontros e das atividades desenvolvidas também nas escolas.

Este trabalho, sendo um recorte de um projeto de pesquisa maior, conforme mencionado anteriormente, se iniciou no segundo semestre de 2014 e necessitou de um período exclusivo para leituras e aproximação dos referenciais teóricos. Durante este período, iniciei a participação no grupo de extensão “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” e pude estabelecer relações com os participantes e seus projetos de ensino. Nesta etapa em especial, eles estavam organizando as reflexões relativas aos resultados das atividades desenvolvidas no ano anterior e elaborando artigos que iriam compor a publicação de um livro.

¹ Importante ressaltar que esses professores foram informados da pesquisa assinando o Termo de Anuência Livre e Esclarecido, previamente elaborados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro (Decisão CEP No. 056/2012), ao qual o projeto foi encaminhado e do qual recebeu parecer favorável.

Para este trabalho, focamos nos textos escritos por vinte professores (as) de diferentes disciplinas da rede pública de ensino ao longo do programa de formação continuada ocorrido no ano de 2013.

É digno de nota a coerência a respeito da abordagem qualitativa escolhida para este processo de compreensão dos sentidos, visto que, segundo Lüdke e André (p. 11, 1986), a pesquisa qualitativa *supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada*.

O material obtido nessa pesquisa priorizou as reflexões produzidas pelos professores durante o ano em que aplicaram o projeto de ensino. Importante salientar que, ao me apoiar nas concepções de Lüdke e André (1986) me encontrava suscetível a observar todos os dados da realidade vivenciada, visto que todos são muito importantes para a investigação. Neste caso, me sustentei nas concepções dessas autoras, quando me preocupei mais com o processo do que com o produto, ou seja, na verificação de como é manifestado nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas o problema, o conflito ou a contradição central. Essas complexidades foram as chaves para possibilitar desdobramentos, muitos de uma maneira muito particular e que, para dar conta desse desafio se voltou a um grupo reduzido de pessoas.

Compreender os “significados” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial nesta pesquisa, visto que, neste estudo ocorre uma *tentativa de capturar a “perspectiva do participante”, isto é, a maneira como os informantes encaram, as questões que estão sendo focalizadas* (LÜDKE e ANDRÉ, p. 12, 1986).

Segundo essas autoras, *ao considerar os diferentes pontos de vistas dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo*. (LÜDKE e ANDRÉ, p. 12, 1986). Importante ressaltar que a análise dos dados tente a seguir um processo indutivo, e este processo, conforme indicam Lüdke e André (p. 13, 1986) assemelha-se a um funil, em que no início *há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos*, portanto enquanto o estudo se desenvolve, esses focos vão se precisando melhor.

Conforme descrito anteriormente, as reflexões escritas, elaboradas mensalmente pelos professores em 2013, serviram de base para a busca por compreender os sentidos construídos a partir do processo formativo vivenciado. A

partir delas, procuramos identificar, os espaços de contestação da ideologia hegemônica e as possibilidades de construção de valores desejáveis do ponto de vista socioambiental.

Para a instrumentalização desta pesquisa, através de uma perspectiva sócio histórica com procedimentos de análise de material qualitativo, nos apoiamos em Aguiar e Ozella (2006), na tarefa de apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito.

Esta compreensão privilegiará o materialismo histórico-dialético considerando as expressões humanas cognitivas e afetivas (cuja separação entre pensamento e afeto não é possível de ser feita nesta perspectiva) visando abrir caminhos para a explicação das causas do pensamento, neste caso, pressupondo a revelação dos motivos, necessidades, e interesses que orientam o seu movimento. (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Ao se apreender o processo por meio do qual os movimentos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos (...) apreendemos o que é atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentidos da atividade (AGUIAR e OZELLA, p.228, 2006).

Importante ressaltar que, *o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura do indivíduo (NAMURA, 2003, apud AGUIAR E OZELLA, p.227, 2006).*

Em um primeiro momento, organizamos as reflexões produzidas por período cronológico, visando melhor compreensão dos sentidos que foram sendo construídos durante a condução das atividades propostas durante o desenvolvimento do programa de extensão. Em meio à leitura de referenciais teóricos que argumentavam sobre educação, meio ambiente e valores, privilegiaram-se nos encontros, momentos de discussões e debates de novos conceitos, favorecendo a construção de um espaço para o relato de vivências, experiências, dificuldades e possibilidades que estes professores encontraram em meio à sua práticas nas escolas.

Importante descrever nesse momento que os professores foram convidados a desenvolver em pequenos grupos (os subgrupos de trabalho dessa fase do programa de formação), um projeto de ensino a ser aplicado naquele ano, como forma de potencializar a união entre a teoria e a prática, diante do desafio de elaborar propostas pedagógicas que envolvessem as dimensões elaboradas por

Carvalho (1999 e 2006) e Bonotto (2008) em uma expectativa de oferecer aos alunos um trabalho que focasse a educação ambiental e os valores numa perspectiva mais significativa e crítica do ponto de vista proposto por esses autores e fortemente difundido neste programa de extensão.

Perante a tentativa de perceber como foi ocorrendo o aprofundamento das questões, os conflitos gerados e o desenvolvimento do pensamento crítico por parte desses professores ao longo do ano, realizamos a leitura dos materiais por meio de uma análise qualitativa, que, conforme descrevemos anteriormente, buscou apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes, através do que Aguiar e Ozella (2006) denominam de núcleos de significação. Após intensas leituras flutuantes, selecionamos trechos ou palavras com significados e partimos delas com a intenção de fazer uma análise dos sujeitos diante do contexto (desde a narrativa dos sujeitos até as condições sócio históricas que os constituem).

A partir dessas leituras “flutuantes” (Aguiar e Ozella, 2006) pudemos nos familiarizar e conseguir nos apropriar das reflexões, o que permitiu destacar e organizar indicadores para a construção dos núcleos de sentido, verificando sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. Nas transcrições que traremos logo mais, podem-se notar grifos em palavras que nas frases descritas pelos sujeitos (professores), remeteram ao que chamamos de indicadores, ou seja, palavras chaves que emergiam para um núcleo de sentido.

Durante esse processo, retornamos novamente ao material e selecionamos trechos que ilustravam e iluminavam esses indicadores permitindo um início de nuclearização. Iniciamos assim um processo de articulação, que envolveu o conjunto de indicadores e seus conteúdos, E que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Para nomeação dos núcleos procuramos extrair das próprias falas dos professores ou de suas expressões, modos para compor frases curtas que refletissem a articulação realizada na elaboração destes núcleos, que apontassem o processo e o movimento dos sujeitos dentro dos objetivos do estudo.

É digno de nota que para esta compreensão, conforme alertam Aguiar e Ozella (2006), o processo de análise não deve ser restrito às falas dos informantes, ela deve ser articulada com o contexto social, político, econômico, ou seja, histórico, que permita à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Em síntese, a análise se estabeleceu durante a leitura flutuante das reflexões, que caminhou para os indicadores, ou seja, identificação das ideias centrais, que passou pela interpretação dos sentidos dessas ideias e pelo agrupamento das ideias em categorias empíricas ou núcleos de sentido, chegando-se assim, na descrição de temas, como classificações mais amplas, e, portanto, explicitando semelhanças e/ou contradições que revelam o movimento dos sujeitos dentro dos objetivos do estudo (GOMES E NASCIMENTO, 2006; AGUIAR E OZELLA, 2006).

5. COMPREENSÕES CONSTRUÍDAS DURANTE O PROCESSO VIVENCIADO

Ao analisar e apreciar mais intimamente os textos reflexivos dos professores do Ensino Fundamental I, II e Médio buscou-se, conforme descrito anteriormente, por meio da própria voz desses professores (transcrições de seus relatos), organizar os sentidos expressos em meio às ideias. Neste caso, agrupamos essas ideias comuns no que chamamos de núcleos de sentido, visando descrever os temas, e elaborar uma redação das sínteses interpretativas para cada núcleo de sentido.

A seguir, teremos a oportunidade de compreender como se construiu os sentidos durante o período formativo.

5.1 A restrição da visão e os reflexos da dicotomia do conhecimento: o sentido de visão limitada e sua ampliação

Ficou muito característica nas reflexões dos professores², a maneira dicotômica com que entendiam as relações que envolvem o ser humano e a natureza (meio ambiente).

Nas vozes transcritas abaixo, percebemos como era a concepção que tinham sobre este assunto:

*A maioria das vezes estamos tão **acomodados** nas nossas concepções que nos **esquecemos** de que elas não são completas em si, verdadeiras ou finalizadas. O que nos **faz refletir** em nos **renovar**, porque não? (“grifo(s) nosso(s)”³)*

G.M.S, maio, 2013

*Nós como educadores **costumamos** trabalhar as questões ambientais na escola ainda muito ligada aos aspectos naturais do ambiente (...). **Preciso concordar** que, na maioria das vezes, a abordagem sobre a natureza é mais **descritiva e isolada** e nem sempre considera as relações entre os elementos da natureza.*

A. O., maio e junho de 2013

*(...) em quase seis anos de magistério, não me recorro de ter trabalhado esta temática de forma mais **profunda**, apenas **reproduzi** conhecimentos prontos, **repetindo** palavras que os alunos já devem estar cansados de ouvir.*

S.C.S, junho, 2013.

2. Por questões éticas envolvendo a garantia do anonimato, o nome dos(as) professores(as) serão identificados (as) pelas iniciais de seus nomes.

3 As palavras e excertos referenciados nas vozes dos professores caracterizam os indicadores que nos levaram para a identificação das ideias centrais e interpretação dos sentidos.

(...) nossa visão de mundo é **limítrofe** (...) **não temos consciência** de que também somos natureza e que ao desrespeitá-la e destruí-la estamos fazendo o mesmo conosco

D.A.S., junho, 2013

(...) *muitas vezes **limitamos** o conceito de natureza **limitado** a nossa visão sobre o conceito, **nos esquecendo** de que na realidade ele é **muito mais amplo** do que imaginamos*

R.C.O., junho, 2013

(...) *a visão que tive na minha vida escolar e profissional é realmente a da separação do homem e da natureza (...). **Foi-nos ensinado** e **ainda continuamos ensinando**) que não fazemos parte da natureza, mas sim que ela existe para possibilitar nossa existência*

G. L. O., julho, 2013

(...) **desconhecia** que o meio ambiente não é somente o “verdinho”, é tudo o que nos cerca, nós fazemos parte dele. Para mim, foi **fantástica essa descoberta**, pois quando ia para escola, não me lembro de ser ensinada sobre o assunto e nem na minha formação como pedagoga.

G. M.S, outubro, 2013

(...) *como temos visto a natureza de **forma utilitarista**, assim como a **dificuldade** de pensarmos no meio ambiente como algo [de] que fazemos parte.*

A.P.P.C, outubro, 2013

Segundo o relato desses professores, pareceu ocorrer uma compreensão mais aprofundada sobre as relações entre sociedade x natureza e sociedade x sociedade. Assumiram que possuíam uma concepção fragmentada do todo que compunha o meio ambiente, e que, ao estudar, refletir e debater coletivamente sobre o tema, encontraram subsídios teóricos para desmistificar e romper muitos paradigmas que segmentavam os seus conhecimentos. Ao perceberem essa conduta, deram-se conta da “cegueira” que os acometiam, e se motivaram a refletir mais criticamente buscando resgatar em suas experiências passadas, momentos que eles sentiram a insuficiência dessas discussões e desenvolveram uma prática de ensino muito empobrecida (do ponto de vista da autonomia e da formação de um sujeito crítico) voltada apenas aos conteúdos mínimos exigidos.

Corroborando com Loureiro (p. 78, 2004), *o que ocorre na atualidade é uma prática educativa funcional à lógica científica instrumental e positivista que fragmenta a realidade e à eficiência produtiva inerente ao capitalismo, mercantilizando-nos e a todos os seres vivos*. Portanto, a dificuldade encontrada pelos professores refletiu as deficiências de sua formação profissional, que é resultado de um processo histórico que privilegia uma política – e de uma educação - voltada aos interesses neoliberais. Se pensarmos na estrutura política do Brasil, observaremos uma forte influência da globalização que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), potencializarão um processo para utilização dos avanços tecnológicos em todas as esferas do país, e atribuiu-se a educação o pilar de sustentação da competitividade.

A educação, por não estar isolada da sociedade, sofre influências do regime capitalista que possui interesse de favorecer o crescimento econômico através do crescimento do setor produtivo. Percebe-se então, a educação em um campo de disputa hegemônica e altamente estratégica, tanto teórica como empiricamente e que, em nenhum momento, busca-se o desenvolvimento pessoal e intelectual do indivíduo, sem algum interesse lucrativo para a sociedade. Diante disso, e de uma forma cada vez mais dissimulada, o desenvolvimento dos sistemas de ensino solidificaram uma estrutura dualista e segmentada, em que é colocada uma máscara na exploração dos agentes envolvidos (professores, gestores, alunos, etc.).

Percebe-se que os sentidos que esses professores possuíam sobre a educação ambiental e a relação sociedade x natureza, sociedade x sociedade, eram dicotômicos, românticos e ingênuos, já que refletia uma visão de mundo fragmentada, acrítica e apolítica. Reflexo disso pôde ser notado nas falas de suas reflexões, e a “descoberta” deste novo modo de pensar e agir.

O programa frequentado pelos participantes dessa pesquisa pareceu possibilitar a esses professores, a construção de novos sentidos relativos à questão ambiental, com conseqüente revisão de valores e possibilidades como um convite para desmistificar criticamente, algumas formas de encarar e entender as relações com o meio e percebê-lo como resultado de teias interligadas e complexas em movimento e em processo contínuo.

A partir disso, perceberam a importância de estudar, refletir e debater coletivamente sobre o tema, com o intuito de construir bases mais sólidas para a uma prática pedagógica mais coerente. As transcrições selecionadas abaixo nos fazem compreender a importância de estabelecer esses contatos e o quanto foram significativos para os participantes:

*(...) o trabalho em equipe, a **troca de informações e experiências** com pessoas diferentes podem nos abrir caminhos e nos auxiliar nesse processo.*

A.P.P.C, junho, 2013

*(...) o que existe de **mais importante e significativo** para mim são as pessoas e a experiência que o **contato** com cada uma delas, mesmo que breve, me proporcionou.*

A.P.P.C, agosto, 2013

*(...) com o início da elaboração do projeto, estou achando **muito interessante**, porque envolve várias disciplinas que trabalharão as mesmas coisas, e isso é muito interessante. Acho que essa **integração** é o que faltava nas nossas escolas.*

A.O., agosto, 2013

Foi um mês **bem legal** no sentido de que **junto** com meus pares pude **trocar** ideias, buscar, materiais e pensar no projeto (...). Outro ponto legal foi **ouvir** os colegas e **suas experiências** no âmbito escolar e agregar **diferentes olhares** ao meu e **reconstruir minha visão** de mundo.

V.A.J., agosto, 2013

5.2 A complexidade da questão ambiental e a insegurança na condução das novas posturas e ações: O sentido da dúvida

Nas reflexões dos professores, ficaram muito perceptíveis às perguntas que eles lançavam a eles mesmos e ao leitor (no caso, principalmente a coordenadora do projeto de extensão), seus conflitos internos em relação à construção do conhecimento. Percebe-se um reflexo dos conflitos que estavam vivenciando naquele momento e que emergem de maneira muito clara, suas emoções, mas que poderiam impulsionar a curiosidade e a busca por mais entendimento e esclarecimento.

Como fazer que esta visão de valorização na Natureza mude, como? (...) Como então respeitar a Natureza?

G.L.O., junho, 2013

Ou será que encontraremos um equilíbrio entre o ser ou o ter? (...) Seria ético ensinar valores?

D.A.S., junho, 2013

Esse primeiro encontro do curso me fez refletir muito sobre quem sou eu perante a sociedade, perante a natureza, qual é o meu papel, principalmente enquanto educadora (...) Como mudar isso? De que forma eu posso contribuir? O que devo focar no ensino, se é que é preciso ter foco? (...) Como trabalhar essa questão (Educação Ambiental e Valores) de forma interdisciplinar? (...) Como envolver o aluno para esse pensamento crítico?

R.C.O., junho, 2013

(...) baseada em todas essas reflexões algumas questões ficaram a me rodear. Por onde começar? Como auxiliar os educandos, com esses valores imediatistas tão enraizados a desenvolver afetividade e o sentimento de dever, de participação política na preservação do nosso meio ambiente? Como desenvolver o sentimento de solidariedade e de respeito ao próximo, com o intuito de transformarmos as nossas relações sociais, fundamentais as questões ambientais?

A.P.P.C., junho, 2013

O desafio de despertar a afetividade em relação a temática socioambiental em adolescentes que parecem estar tão alienados as questões emocionais, ao próximo, a natureza (...) me gera um arrepio e a todo momento o questionamento se serei capaz de atingir os nossos objetivos (...) venho me questionando sobre o meu trabalho como educadora e o seu resultado efetivo para a formação do indivíduo, do cidadão como um todo...

A.P.P.C., outubro, 2013

(...) Como despertar o interesse dos alunos? (...) O que será que falhou o que poderia ter sido feito de outra forma?

S.C.S., outubro, 2013

Notamos certa insegurança que emergiu quando se falou em trabalhar com a dimensão dos valores em educação ambiental. Talvez pela dificuldade que sentiram quando se perceberam responsáveis na forma de promover possibilidades deste trabalho na escola.

Conforme descrevemos anteriormente, refletir e debater coletivamente tornou-se mais significativo, pois o diálogo abriu caminhos para esclarecer algumas ideias, ter acesso a outras experiências e formas de pensar. Isso pareceu significativo em seus relatos, talvez por não terem tanta possibilidade de exercer isso nas escolas, por questão da própria estrutura organizacional que dificulta mais e mais a liberdade de ensino, minada pela burocratização e rígida hierarquia que se estabelece. Focando o papel dos professores, é conhecido o fato de que o material didático é apostilado e pronto para serem “transmitidos” aos seus alunos, sem muito envolvimento e questionamento, com fortes cobranças de seu desenvolvimento que vem denunciando o distanciamento das relações, visto que não promovem a interação entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico e educacional.

Compreendemos nas falas desses professores, uma ansiedade que sentem ao se deparem com uma nova visão e proposta de trabalho em educação ambiental. Essa sensação pareceu ter causado um sentimento de insegurança, mas que pareceu também ter motivado a busca por novos sentidos, principalmente, no que se referiu às possibilidades de um trabalho intelectual e de pesquisa mais críticos, frente às dificuldades que vivenciaram no momento de aplicação dos planos de ensino, e a conscientização da maneira superficial que atuavam e que promoviam enquanto educadores.

É digno de nota que a formação profissional dos professores, salvo raras exceções não possuem um currículo adaptado com disciplinas voltadas para pensar as questões tratadas no programa do qual participavam, tais como métodos de ensino que enfoquem o mundo dos valores, ou que ainda, entenda a relação ensino-aprendizagem como movimento e diálogo constante da afetividade e cognição, o que gera insuficiências em sua atuação denunciando carências e necessidades, fazendo com que o professor tenha que se capacitar conforme surge à necessidade, dificultando ainda mais sua atuação de maneira aprofundada e crítica.

5.3 As responsabilidades do educador – O sentido do esforço

Para muitos professores, os sentidos que possuíam com relação às responsabilidades do educador envolviam a ideia de que a escola e a educação deveriam dar conta de todos os problemas sociais e ambientais. Isso nos lembrou da lenda de Atlas, personagem da mitologia grega, cuja tarefa se apresenta similar à forma que alguns professores se sentem frente às necessidades de superação da problemática ambiental.

Atlas, um gigante pertencente à geração anterior à dos deuses olímpicos (...) participou da luta entre os deuses e os gigantes, e recebeu de Zeus a pena de sustentar em seus ombros a abóbada celeste. (PINHEIRO, P. 52, 2007)

A forma como enxergavam seus papéis enquanto educadores, muito se assemelham ao querer “sustentar em seus ombros a abóbada celeste” diante dos desafios da educação, aproximando simbolicamente para si todas as responsabilidades. Com isso, muitas vezes veem-se sobrecarregados e sozinhos, refletindo um sentimento de fracasso e de incapacidade de transformar a realidade. Nas transcrições a seguir, percebemos que, diante da sobrecarga desta profissão, os professores sentem-se muitas vezes cansados e desmotivados em continuar num trabalho mais significativo.

*Nós, enquanto educadores, temos a **missão de transformar** a visão que muitos alunos têm da natureza.*

S.C.S, maio, 2013

*Nós professores **conscientizamos todos** que passam por nós em sala de aula e esses devem **transmitir** para os outros (...). Vejo uma **necessidade** de focar a EA aos adultos (...) pois “a escola constrói e o meio destrói” não saindo assim do lugar.*

A.P., maio, 2013.

*(...) e **cabe a nós** educadores tentar resgatar em nossos alunos um pouco desses valores e tentar fazer a **diferença** para o futuro.*

N.R.V, agosto, 2013

*O educador tem um papel **fundamental** na clarificação dos valores, por isso, **deve pensar** sobre sua **enorme responsabilidade**, em **servir** de exemplo para os alunos.*

A.O, agosto, 2013

*Com certeza o caminho que temos pela frente **será longo e muito árduo***

G.L.O, junho, 2013

*Nossa responsabilidade enquanto educadores **se tornar ainda maior**, pois temos que desenvolver ações enquanto cidadãos e outras mais enquanto educadores.*

D.A.S., junho, 2013

(...) é preciso encontrar meios para se **sensibilizar** toda a sociedade (...). Nós como educadores **precisaremos de força** para buscar com nossos alunos essa conscientização dos valores verdadeiros da vida, da natureza e do próprio ser humano, **ajudando-nos** a ver que tudo está interligado e que as ações de hoje trarão consequências amanhã. Mas será que **teremos essa força**, pois a cada dia a educação está mais **desvalorizada**, se torna menos importante na vida de nossos alunos. Quero **acreditar** que sim, que é possível fazer alguma diferença, mas muitas vezes o desalento é dominante. Então é preciso buscar **novas alternativas e apoio** para continuar.

G.L.O, junho, 2013

Sabemos que existem ideias louváveis no quesito conservação do nosso planeta (...). Mas a **luta é árdua** e o tempo urge.

V.R, agosto, 2013

(...) pois sabemos o quanto é **difícil**, talvez até **desgastante** ou mesmo **frustrante** reivindicar **nossa autonomia** (...) é muito **penoso** ou quase **impossível** que tais práticas de ensino multidisciplinares sejam efetivadas com **tranquilidade**.

L,L, dezembro, 2013

Com relação a esse mal estar, muitos estudos sociológicos apresentam o sistema econômico vigente como causa e condição para perpetuação dessa sensação. Conforme descrito anteriormente, Bauman (1999) contribui com estudos valiosos e muito esclarecedores acerca da sociedade e dos problemas contemporâneos. Ao descrever sobre a crise civilizatória, apresenta algumas elucidações decorrentes do processo de exploração capitalista, visto que este está intimamente ligado aos sentimentos de medo, insegurança, incerteza e falta de garantia que as pessoas sentem ao viver no mundo atual - sentimentos necessários para a livre fluidez do capital. Resultado disso é a sensação de que não há alternativas, portanto, se louva e se promove o conformismo.

A forma política dominante, o neoliberalismo, promove um processo de insignificância da política que vai contaminando aos poucos os espaços de diálogos, argumentações, questionamentos, enfim, tudo resultado da plasticidade e rapidez do movimento do capital, que não permite “perder tempo”, tudo tem que ser padronizado e sequenciado para melhor aproveitamento dos recursos envolvidos (neste caso, acumulação de bens para benefício de uma minoria em detrimento da maioria).

Nesta lógica angustiante e desumana “o que quer que se tenha adquirido ou construído, é provisório, até segunda ordem” (BAUMAN, p.28,1999), portanto, a dificuldade de controle sobre as coisas e situações é muito grande.

Pessoas que se sentem inseguras, preocupadas com o que lhes reserva o futuro e temendo pela própria incolumidade não podem realmente assumir

riscos que a ação coletiva exige. Falta-lhes a coragem de ousar e tempo para imaginar formas alternativas de convívio (BAUMAN, p.13,1999).

Será neste cenário que iremos nos encontrar e construir meios para enfrentamento dessa situação que desumaniza e desfavorece as ações educativas de qualidade. Diante dessas inseguranças é muito compreensível a forma com que os professores pegam para si as responsabilidades da educação.

Interessante perceber como o liberalismo econômico se infiltra na formação desses professores e entra em suas salas de aulas sem pedir licença e confronta-os todos os dias por meio das burocracias, do comportamento de seus alunos, da gestão escolar e mais detidamente na necessidade que o sistema tem de medir seu rendimento e sua postura enquanto profissional da educação (que devem ser flexíveis, proativos e pacatos – no sentido de não questionar e enfrentar os ditames hierárquicos).

Diante disso, muitos professores relataram a questão do tempo ser um limitador para o desenvolvimento de atividades mais significativas:

*Com a velocidade que as coisas acontecem **somos cobrados** o tempo todo para que sejamos criativos (...) **não conseguimos ter tempo para pensar** o que estamos fazendo, como estamos vivendo e onde queremos e iremos chegar com tudo isso.*

AP.P.C, maio, 2013

*Uma atividade realizada em um dos encontros me **marcou** bastante (...) me fez voltar aos tempos de estudante e me **permitiu perceber** o quanto a **escassez de tempo**, prazos e objetivos a cumprir podem às vezes **bloquear ou dificultar** o nosso **processo criativo***

AP.P.C, junho, 2013

*A visão da sociedade separada da natureza (...) é o grande desafio para os professores que estão trabalhando a Educação Ambiental, conseguir mudar uma concepção de mundo já incorporada pelo aluno, isso leva **tempo** e com apenas uma atividade **não conseguimos** ampliar seu leque*

F.L.D, junho, 2013

*O ponto negativo de trabalhar com o projeto foi a **falta de tempo** para **aprofundar as reflexões**. Ficou um sentimento de ter faltado alguma coisa, de ter deixado um trabalho incompleto.*

AP.P.C, dezembro, 2013

As dificuldades apontadas pelos professores com relação ao tempo, puderam ser compreendidas e esclarecidas a partir do estudo de MARTINS et al. (2012), que refletiram sobre as transformações percebidas na apreensão do trabalho frente à relação entre sujeito e tempo, elegendo Kairós para significar o tempo do momento certo ou oportuno, gerador de vida; e Kronos para significar o tempo com duração controlada e consumidor de vida.

Segundo MARTINS et al. (2012), até o nascimento do sistema comercial, o homem viveu num tempo auto direcionado para o trabalho cuja vinculação das atividades voltava-se aos ciclos naturais.

A partir das transformações em consequência da economia que se desenvolvia, o trabalho passa a adquirir novas formas, orientado pelas exigências do controle da força que o fazia brotar. Iniciam-se novos domínios sobre o tempo de trabalho. Começa o reinado de Kairós (MARTINS et al., p. 224, 2012).

O sistema capitalista toma sua forma com a crescente monetarização da economia e o alargamento dos mercados consumidores. Com isso, foi-se adotando severas mudanças na produção e nas relações de trabalho, numa *necessidade de novas formas de produção mais ágeis e eficientes, gerando uma demanda por segmentação do trabalho* (MARTINS et al. p. 224, 2012).

Martins et al (2012) apoiados no pensamento de Marx esclarecem que,

o esvaziamento do trabalho como atividade que forma o sujeito está vinculado à falta de sentido dada ao trabalho. E essa falta de sentido, o autor alinha ao momento em que o trabalhador está tão imerso e alienado em uma infinita cadeia produtiva, que já não consegue se reconhecer no produto final de seu trabalho. Falta-lhe o próprio tempo da reflexão (MARTINS et al., p. 226, 2012).

Este estudo nos ajudou a perceber o movimento histórico e as alterações nos padrões de vida a partir do controle do tempo em uma tentativa de compreender o contexto em que vivemos hoje e esclarecer, por meio da conscientização, os sentimentos que nutrimos e que nos integram enquanto seres humanos. A partir dessa perspectiva, a falta de tempo que os professores denunciam parece ser resultado de uma concepção cronológica de tempo (quantificável, dividido e previsível) que silenciosamente enraíza um sentimento de impossibilidade nestes sujeitos, que muitas vezes frustra e desanima.

Diante de um movimento de enfrentar essa condição, percebemos a necessidade de fortalecer o movimento que anuncia uma reflexão do tempo autogerido, ou seja, um tempo na perspectiva kairológica que aponta para a necessidade do sujeito de um tempo *não racional, qualificável, pessoal, imprevisível e mutável, que não pode ser compartilhado com o outro, que, mesmo sendo enunciado, só pode ser entendido plenamente por aquele que o vive* (MARTINS et al. p. 224, 2012).

Diante disso, e sustentadas pela teoria crítica, entendemos o ser humano como ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE,

1996), que se forma e se transforma pela linguagem através da troca de diálogos e constituição de sentidos, portanto, apreensão de novos sentidos.

Nossa expectativa paira nessa questão, pois compreendemos nas transcrições a seguir, um desvelar do sentimento de esperança cultivado com muita atenção nos espaços de diálogo e esclarecimentos acerca da teoria e da prática que, fruto do esforço e dedicação, pareceu ter fortalecido a busca por apoio coletivo a uma causa que pretende por meio da ação, promover mudanças e/ou transformações mais efetivas e duradouras:

*Necessitamos **dividir** responsabilidades (...). De nossa parte, enquanto educadores, penso que **devemos** trabalhar com nossos educandos **criando espaços** democráticos abertos às discussões de questões ambientais pertinentes ao seu cotidiano, permitindo que **prevaleçam os valores** de solidariedade e cooperação.*

D.A.S., maio, 2013

*Seria **interessante** que nós educadores trouxéssemos para a escola palestrantes para abordarem esse assunto **junto** com os pais e os alunos, outra ideia seria os alunos confeccionarem cartilhas explicativas para os pais (...) mostrando que **ações simples** podem **fazer a diferença**.*

N.R.V., maio, 2013

*É **claro** que fórmulas prontas não existem (...) a meu ver é **necessário** que a escola, o governo, enfim o sistema **colabore** para um ensino de qualidade.*

R.C.O., junho, 2013

Diante das considerações que realizamos até o momento, notamos como foi importante debater, esclarecer e entender o papel do professor, para que eles compreendessem exatamente seus limites e possibilidades enquanto educadores, ou seja, estivessem conscientes de seu inacabamento e contínua construção e reconstrução.

Entender isso pareceu favorecer uma atuação de maneira mais segura, madura e crítica frente às adversidades diárias. Sendo assim, consideramos que a formação continuada, precisa promover espaços propícios para estabelecer diálogos e promover trocas muito importantes e significativas entre a teoria e a prática.

5.4 O trabalho com valores – O sentido do desafio

Percebemos que nas reflexões realizadas do meio para o fim do programa de formação continuada, os professores foram relatando um posicionamento mais embasado sobre o que acreditavam e o sentido que encontravam para prosseguir com um trabalho mais significativo com seus alunos. Percebemos que isso foi

resultado de um processo que variou entre leituras das referências bibliográficas, discussões sobre o tema, e as constantes problematizações que o projeto levantou, fornecendo dessa maneira, subsídios para um posicionamento crítico e clarificação dos valores.

O entendimento de que a prática se constrói por meio do diálogo e do pensamento crítico na relação pedagógica suavizou, de certa forma, os sentidos de conflito e de esforço, conforme descrevemos anteriormente. Nas transcrições a seguir, podemos apreciar esse entendimento por parte deles e de como isso desafia e instiga a transformação de sua prática.

*(...) a educação ambiental e o trabalho com valores não se mostra como uma **tarefa fácil**, o que se mostra para mim como algo que **me assusta**, mas ao mesmo tempo **me desafia**.*

A.P.P.C., junho, 2013

*Acredito que realmente **temos que ensinar** os valores aceitos em nossa sociedade sim! Pois se assim não o fizermos, outros valores (os não aceitos socialmente) ocuparão seus espaços.*

D.A.S., junho, 2013

*Que momento então esses jovens estão sendo educados em relação a valores? (...) a partir dessas reflexões foi possível perceber a importância ainda mais fundamental da escola nesse processo de transformação que queremos na sociedade (...) o **desafio** é então promover situações de experiência.*

A.P.P.C, agosto, 2013

*Quando esse tema de se trabalhar com valores foi proposto, já sabia que **não seria uma tarefa fácil** (...). Ao começar a montagem do projeto **dificuldades** apareceram (...). Mas se **não tentar nunca saberei** e ainda **posso me surpreender** com a capacidade deles (alunos) e certamente será um sucesso.*

N.R.V., agosto, 2013.

*(...) tenho percebido que a cada turma **fica mais difícil** este trabalho com valores. A cada ano percebo que as turmas **valorizam menos** o outro (...), não valorizam os sentimentos não valorizam a vida. **Tudo se torna muito individual**, buscam sempre o próprio bem, não o bem comum. Sinto o trabalho com valores na escola um trabalho solitário (...). Penso que todos nós professores deveríamos sim trabalhar com valores junto a seus alunos, pois por **mais difícil** que seja alguma coisa sempre fica, e assim será **mais uma sementinha** para uma vida melhor.*

G.L.O, outubro, 2013

*Na minha visão de mundo **podemos e devemos “ensinar” valores**. Mesmo que meio sem noção, o trabalho de valores que desenvolvo em sala de aula já se mostra **relevante**. Os alunos esperam por essa aula (...). Sinto que trabalhar com valores, seja em que dimensão, é **algo gratificante**.*

D.A.S., outubro, 2013

***Fiquei ansiosa para trabalhar com valores** (...) cada aluno vem de uma família que tem seus próprios valores, suas próprias crenças, seus próprios hábitos, que certos ou não, são seus. Primeiramente respeitar esse fato e depois trabalhar de forma que o aluno possa perceber que certas atitudes, certos hábitos de sua vida poderiam ser repensados e transformados, é **desafiador**.*

G.M.S., outubro, 2013

*(...) escutar o próximo está cada dia **mais difícil** é sem dúvida um grande **desafio**, mais acredito que isso é um trabalho para longo prazo **temos** que plantar as sementes aos poucos para lá no futuro colhermos, pois se não plantarmos também nunca colheremos e não faremos a diferença, dar certo na primeira vez pode ser que não seja possível mais é preciso **paciência, determinação e***

perseverança para continuar na caminhada, pois **eu acredito** que esse seja o caminho para mudarmos a educação, é tudo questão de ensinar, de acostumar e de tempo, pois o novo sempre é mais trabalhoso, mais **nenhum esforço é em vão** sempre tem sua recompensa no final

N.R.V, outubro, 2013

Por isso **não desanimo**, sigo em frente **buscando** alternativas, **outros caminhos** que possibilitem uma **melhora** na minha prática docente. E isto só depende da minha disposição.

S.C.S., novembro, 2013

(...) o nosso maior e mais profundo **desafio**, ou seja, **romper** com a burocracia estatal imposta em nosso dia-a-dia.

L.L., dezembro, 2013

Em uma busca por aliados que pudessem aprofundar essa compreensão, e oferecer mais sentido nesse sentimento de desafio que os professores relataram, encontramos num excerto do livro Cidades Invisíveis do Ítalo Calvino, uma proposta que se utiliza de um realismo fantástico para explicar e motivar ações em nossas vidas. Segundo ele,

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: procurar e reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (CALVINO, p.71, 1972).

Partindo deste trecho e numa busca de dialogar com as vozes apresentadas nas reflexões dos professores, compreendemos que estamos diante de sujeitos cujo esforço para enfrentamento da realidade é transformado em desafio, e este pensado de modo positivo e otimista.

A abertura do espaço, a convivência harmônica, a liberdade é entendida como enfrentamento e contestação às ideologias hegemônicas (localmente e globalmente) que, por um processo de intensos conflitos que vivenciam, ajudaram a construir espaços esclarecedores, através da abertura do diálogo, do respeito, do estudo e do aprendizado. Interessante perceber a noção que eles construíram com o não controle que isso geraria em seus na relação aos seus alunos, ou seja, não existia meios para medir, quantificar o quanto eles apreenderam diante dessa questão, pois estavam diante de uma relação de ensino-aprendizagem qualitativa.

Em uma das reflexões, uma professora descreve que “**assim será mais uma sementinha para uma vida melhor**”; “**temos que plantar as sementes**”, podemos perceber, para além de uma frase de efeito banalizada do campo da educação, que neste momento é compreendido o ato presente como possibilidade do que pode vir

ou não a render frutos num futuro e que, provavelmente, não estarão presentes para prestigiar o que pode se tornar um “mágico” momento.

Nesta etapa do trabalho, corroborando com nossa análise, privilegiamos a apreciação de um poema que, de maneira muito simbólica, pode nos ajudar neste processo de compreensão o desafio que é trabalhar com valores. Henfil, um escritor e cartunista brasileiro, foi um dos grandes defensores das liberdades democráticas, e que, ao vivenciar o difícil processo de redemocratização brasileira, recorda de maneira lúdica em suas obras os tempos difíceis onde a ditadura perseguia seus opositores de forma violenta. Ele escreveu “*Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente*”.

Deste modo, reforçamos que o desafio de ousar numa tentativa de uma mudança frente um cenário de tamanha banalização das ações é absolutamente necessário, e para isso, torna-se muito importante a busca por aliados e o fortalecimento desta causa que pretende enfrentar os paradigmas atuais como forma de contribuir para uma prática educativa que percebe os indivíduos e suas relações com o meio de maneira mais completa e que valoriza a afetividade e o senso crítico.

5.5 A construção de uma nova visão - o sentido da novidade/descoberta

Nas transcrições a seguir, pudemos compreender a construção de uma nova visão bem como o desabrochar do sentido de novidade e descoberta que os professores vivenciaram.

*(...) vi-me retratada em minha sala de aula, preocupada apenas em ensinar aos meus alunos apenas os conteúdos mínimos exigidos (...) **esquecendo-me** de mostrar a eles que tudo faz parte da natureza, que tudo está interligado (...). Essas **novas reflexões** estão possibilitando que eu refaça meus planejamentos e planos de aula, que eu **repense** o que pensava antes e tente colocar em prática esses **novos conhecimentos adquiridos**, compartilhando com meus alunos o que tenho aprendido, assim como **abrir a mente** para aprender com eles, mostrando o quão vasto pode ser o conceito de natureza.*

R.C.O., maio, 2013

*A aplicação da dramatização em sala de aula **não foi um trabalho de fácil** realização, sendo que os alunos nunca tinham trabalhado com esse tipo de recurso (...), mas eu **fiquei super feliz** com o resultado e a participação dos alunos, apesar do esforço foi um **trabalho prazeroso** (...) se mostraram bem empenhados e discutiram bastante (...) no final da dramatização os alunos (...) puderam votar sobre o projeto e **para a minha surpresa** eis que surgiu um empate sobre a questão [relativa à construção da usina hidrelétrica de Belo Monte].*

N.R.V., setembro, 2013

Sobre o texto de Puig: *Éticas e Valores: métodos para um ensino transversal (...)* este texto em particular, me **surpreendeu** bastante, pois não tinha nem ideia da existência de **tantas possibilidades** para se trabalhar com valores. **Outro fator positivo** é o fato delas poderem ser adaptadas a diversas realidades (...) **passei a acreditar ainda mais** no potencial do trabalho com valores, como uma forma profícua de aproximar conteúdos à realidade dos alunos, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, mais prazerosa.

S.C.S., setembro, 2013

(...) o que me ficou de significativo foi o fato de **ser fundamental** o entrelace entre a temática ambiental e o desenvolvimento da afetividade em relação a esse tema (...) foi **possível apreender** o quanto a crise em que estamos mergulhados na nossa sociedade em relação a esse tema tem influência nos **nostros** problemas ambientais (...) o curso e a aplicação do projeto também tem se mostrado proveitosa, já que tem **permitido e proporcionado** situações de **reflexão** sobre os meus próprios valores e as minhas atitudes diante das minhas convicções, da minha postura.

A.P.P.C., outubro, 2013

Nunca pensei que Educação Ambiental (EA) **passasse por valores (...)** **jamais pensei em estética relacionada a EA (...)** **Afetividade e EA foi algo inusitado (...)** **Tudo é novidade.** Não pensava em uma articulação de valores com EA.

D.A.S., outubro, 2013

(...) os encontros com troca, ou melhor, **compartilhamento de experiências** têm sido de grande valia à minha prática enquanto docente (...). A experiência foi **inovadora e muitíssimo gratificante.** Foi **surpreendente** em todos os sentidos (...) aprendi muito com as crianças, eles se mostraram muito participativos, envolvidos (...) as discussões, a divisão em grupos, a dramatização de histórias, os conteúdos, as rodas de conversa, a organização das carteiras, tudo isso foi de **grande contribuição** para o sucesso desse projeto.

R.C.O., outubro, 2013

(...) a consciência que os alunos criaram me **surpreendeu.**

G.M.S., outubro, 2013

(...) o **novo** foi trabalhar com colegas de outras áreas (...) **aprendi a ter um novo olhar** para EA. No primeiro momento do curso ficou difícil associar como seria o "casamento" entre EA e Valores. Hoje não consigo imaginar EA sem pensar em Valores(...) trabalhar com valores com os alunos é **repensar a própria prática** (...) fez com que ocorresse uma **mudança interna** (...) sinto os **alunos mais próximos** (...) os alunos fazem comentários **surpreendentes, superando as expectativas...** sem contar o **entusiasmo** deles (...) para mim está sendo **muito gratificante.**

L.L., outubro, 2013

Ao vivenciarem o plano de ensino e perceberem que foi possível sua construção com os alunos, os professores se surpreenderam e trouxeram em suas reflexões o sentido de novidade e da descoberta. A impressão que fica é que eles conseguiram romper com o modo "automático" que estavam conduzindo suas práticas e com muita propriedade buscaram meios para ressignificar seus papéis enquanto educadores. Nota-se que a experiência que vivenciaram, absolutamente, refletiu emergência de novas práticas educativas em sala de aula. Esse movimento foi ocorrendo com o passar dos encontros, portanto, representa o modo como os professores foram compreendendo o trabalho com a educação ambiental e valores, fazendo surgir ao final esse novo sentido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa frequentado pelos participantes dessa pesquisa pareceu possibilitar a esses professores, a construção de novos sentidos relativos à questão ambiental, com conseqüente revisão de valores e novas possibilidades como um convite para desmistificar criticamente, algumas formas de encarar e entender as relações com o meio e percebê-lo como resultado de teias interligadas e complexas em movimento e em processo contínuo. A partir disso, notou-se que os professores privilegiaram o estudo, a reflexão e do debate coletivo sobre o tema, com o intuito de construir bases mais sólidas para a uma prática pedagógica mais coerente.

Motivadas a pensar sobre os sentidos construídos ao longo desse programa, e, entendendo os professores (as) envolvidos, sujeitos históricos, pudemos apreender pelo compartilhamento de suas experiências (reflexões produzidas), núcleos de sentidos que emergiram e que apontaram os limites e possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos em educação ambiental e valores, ou até mesmo, em desenvolver trabalhos mais significativos que propõem reflexões mais críticas.

Quando afirmo isso, me volto à compreensão de Bakhtin, que considera o social e o individual, fenômenos da fala cotidiana e que podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem, ou seja, as vozes estão submetidas ao poder, logo não possuem neutralidade quando evocadas. Conforme nos esclareceu Miotello (p. 172, 2005), a ideologia é compreendida como expressão e organização das relações histórico-materiais, por ser entendida como *sistema de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações (...), portanto, se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos.*

Quando reconheço que essas relações acontecem na vida cotidiana, compreendo junto com Aguiar e Ozella (2006) que o processo de análise não deve ser restrito às falas dos informantes, ela deve ser articulado com o contexto social, político, econômico, ou seja, histórico, que permita à compreensão do sujeito na sua totalidade. Diante de uma tentativa de aprofundar reflexões nesse sentido, tecemos neste trabalho uma maneira de estabelecer um diálogo qualitativo com os professores, buscando, de uma maneira muito sutil, compreender os sentidos que

construíram ao longo do programa e acima de tudo, articular esta compreensão com o contexto histórico.

As transcrições ofereceram subsídios que nos permitiram esclarecer a cerca da ampliação dos conhecimentos sobre questão ambiental, superando a maneira reducionista e dicotômica com que os (as) professores (as) enfrentavam essa temática. A dúvida, o esforço e o desafio, decorrentes desse processo de mudança, marcou esse movimento de apreensão dos sentidos e favoreceu a construção do sentido da novidade/descoberta, no trabalho educativo como um todo.

Durante a leitura das reflexões, pudemos notar o movimento desses sentidos ao longo dos encontros, visto que os relatos iam apresentando um posicionamento mais sólido sobre o que acreditavam e o sentido que encontravam para prosseguir com um trabalho mais significativo com seus alunos.

Diante disso, muitos professores anunciaram que os espaços de diálogos e trocas de experiências possibilitadas pelo programa de formação, favoreceram o despertar de uma condição “automatizada” que os acometiam, convidando-os para uma experiência de reflexões, leituras, discussões e constantes problematizações, que ofereceram subsídios para um posicionamento e clarificação de valores, visando dessa forma, construir as bases para uma prática pedagógica mais coerente.

O entendimento de que a prática se constrói por meio do diálogo e do pensamento crítico na relação pedagógica suavizou os sentidos de dúvida e de esforço nesses professores, o que nos leva a reconhecer a importância do esclarecimento e do entendimento do papel do professor, para que ele saiba exatamente seus limites e possibilidades enquanto educador. Acreditamos que entender isso, favorece sua atuação de maneira mais segura, madura e crítica frente às adversidades do dia-a-dia. Logo, reconhecemos que a formação continuada, deve promover tais espaços, propícios para estabelecer diálogos e promover trocas muito importantes e significativas entre a teoria e a prática.

O desafio de ousar em uma tentativa de enfrentamento e mudança frente um cenário de tamanha banalização das ações educativas é absolutamente necessário, e para isso, torna-se muito importante a busca por aliados e o fortalecimento de uma causa que pretende enfrentar os paradigmas atuais, como forma de contribuir para uma prática educativa que percebe os indivíduos e suas relações com o meio de maneira mais completa, que valoriza a afetividade e o senso crítico.

Quando compreendemos o desabrochar do sentido de novidade/descoberta nas reflexões realizadas no fim do programa, notamos claramente que os professores (as) vivenciaram uma surpresa ao perceberem as possibilidades de construir com os alunos um trabalho mais significativo do ponto de vista socioambiental. A impressão que ficou é que eles conseguiram romper com a maneira como estavam conduzindo suas práticas e com muita propriedade buscaram meios para ressignificar seus papéis enquanto educadores.

Diante dessa experiência investigada fica evidente a necessidade urgente da luta pela abertura de espaços democráticos para debate, planejamento e reflexão por parte dos professores, que, muitas vezes, por meio da “mão invisível” do sistema político e econômico, perde gradualmente sua autonomia, dificultando assim a construção do olhar crítico frente aos conteúdos de ensino e até mesmo de seu papel de intelectuais. Aos alunos, podemos acrescentar que o processo de alienação é tanto quanto ou até maior que o dos professores, visto os limites que a educação focada e segmentada promove e os colocam na condição de assujeitados, uma vez que os padrões neoliberais se instalam em todas as instâncias políticas e vão encontrando espaços para perpetuar com meios excludentes que retiram aos poucos a essencialidade humana das pessoas, ou seja, sua consciência para esclarecer e discernir sobre sua existência.

Quando reconhecemos que a educação é uma relação que busca a integralidade do ser e que o potencializa como sujeito que se percebe como inacabado, consciente do inacabamento e que busca cultivar relações para sua construção, consigo abrandar a ansiedade que o mundo moderno apresenta. Assim, me permito repensar sobre as relações de que faço parte, nesse sentido, perceber a existência de uma teia de relações, e que não me encontro nunca só, e que minha autonomia surgirá no momento que eu conseguir organizar as experiências e os sentidos historicamente construídos em uma tentativa de entender a integralidade do ser.

Logo, percebo que a educação ambiental e o trabalho com valores, que no programa formativo investigado foi baseado na tríade pensada por Carvalho (2006) e complementada por Bonotto (2008), pôde potencializar a ascensão de uma educação mais coerente com a essencialidade humana.

Quando afirmo isso, baseio-me na ideia que respeita o inacabamento e o mistério da vida, já que não prevê fórmulas para efetivar algum tipo de trabalho

educativo, mas, pelo contrário, propõe a abertura do diálogo para estimular a criatividade e a imaginação na busca de construir coletivamente por meio das experiências, outras maneiras de conduzir um trabalho educativo mais crítico e reflexivo que compreenda melhor o todo.

Segundo Loureiro (p. 73, 2004), *agir e pensar em um locus pressupõe agir e pensar no todo.*

Logo, é importante a associação das iniciativas que trabalham com as esferas afetivas e comportamentais à crítica política, num movimento de mudança individual e coletiva pela práxis revolucionária, promovendo o questionamento dos currículos, disciplinas, projetos político-pedagógicos e das relações de poder nas escolas; além de problematizar a realidade de vida de cada grupo social, na totalidade social, seja no estado, seja na sociedade civil (LOUREIRO, p.78, 2004).

De acordo com Loureiro (p.68, 2004), *ao transformar, nos integramos e conhecemos a sociedade, ampliamos a consciência de ser no mundo.*

Sendo assim, concluímos este trabalho enfatizando que é muito importante perceber essa motivação pela busca de sentidos na prática docente, que se evidenciou aqui como uma possibilidade real de construir espaços de contestação da ideologia dominante, promovendo mudanças na relação ensino-aprendizagem de forma que os conhecimentos sejam mais significativos, para os professores e para os alunos, fornecendo assim, bases sólidas para conhecer e transformar aquilo que nos sinaliza não estar apropriado para a perpetuação da vida de maneira harmônica.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.* Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ARANHA, M, L.A.A.;MARTINS, M.H.P. *Temas de Filosofia.* 1ºed. São Paulo:Ed.Moderna, 1996.

ARAÚJO, U. F. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.* São Paulo: Moderna, 2001.

BAUMAN, Z. *Em busca do espaço público.* In: Em Busca da Política. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 1999.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BONOTTO, D.M.B. *O trabalho com valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores*. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/SP, São Carlos, 2003.

_____. *Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 7, n.2, p. 313-336, 2008. Disponível em: <<http://www.saum.uvigo.es/reec>>. Acesso em Abril de 2015.

_____. *Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental*. Ciência & Educação (Bauru) vol.14. nº 2. Bauru.2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000200008> > Acessado em 04/06/012.

BONOTTO, D M B.; CAMPOS, A.; YAMAGAMI, B S.; RODRIGUES, C S.; DIAS, G M.; SENA, L M. *Educação Ambiental e o trabalho com valores em uma pesquisa colaborativa: entrelaçando a formação inicial e a continuada*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV, Anais, Belo Horizonte, 2010, CDRom, 14 p.

BONOTTO, D.M.B.; CARVALHO, M.B.S.S. (orgs). *Educação Ambiental e o trabalho com valores: reflexões, práticas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 180 p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 5º a 8º séries do ensino fundamental, Temas Transversais*. Brasília, 1998.

CALVINO, I. *Cidades Invisíveis*. Rio de Janeiro: Biblioteca Folha de S. Paulo, 2003.

CARVALHO, L. M. *Educação e Meio Ambiente na Escola Fundamental: perspectivas e possibilidades*. In: Revista Educação. Editora Projeto. Ano 1, nº 1, julho/1999. P. 35-39.

_____. *A temática ambiental e o progresso educativo: dimensões e abordagens*. In: CINQUETTI, H.C; LOGAREZZI, A. (orgs.). *Consumo e resíduos: fundamentos para um trabalho educativo*. São Carlos:EdUFSCAR, 2006, p. 19-41.

CARVALHO, I.C.M. *Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação*. In: *Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf> Acessado em Janeiro de 2015.

CORTELLA, M.S. *A Escola e o Conhecimento: Reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação*.1997.150f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acessado em Abril de 2015.

COSTA, A. C.; FREITAS, R. G. *La neoliberalizzazione dell'istruzione in Brasile*. In: Dossier: Le sfide del Brasile. Inchiesta. Nº 179, gennaio-marzo, 2013, p. 75-77. ISBN 978-88-220-8272-5). Disponível em < <http://www.inchiestaonline.it/le-sfide-del-brasile/aurea-costa-de-carvalho-rogerio-goncalves-freitas-la-neoliberalizzazione-dellistruzione-in-brasile/>>Acessado em Janeiro de 2014.

DEGASPERI, T.C.; BONOTTO, D.M.B. *Educação ambiental e valores: interações e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental*. 2012. (trabalho aceito para apresentação no XVI ENDIPE, a ser realizado de 23 a 26 de julho de 2012 em Campinas, SP).

DILLON, J.; REID, A. (2007). *Science, the environment and citizenchip: Teaching values at the Minstead Centre*. In D. Corrigan; J. Dillon; R. Gunstone, *The Re-emergence of Values in Science Education* (pp.77-88). Rotterdam: Sense Publishers.

DUARTE-JÚNIOR, J.F. *Por que Arte Educação? 3ª Edição*. Campinas. Papyrus, Editora, 1986.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas. Papyrus, Editora, 1988.

PUIG, J.M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1998.

GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental Crítica*. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p. Disponível em <<http://www.mma.gov.br>> Acessado em Janeiro de 2015.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação Ambiental Transformadora*. In: Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf> Acessado em Janeiro de 2015.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008. 144p.

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

FREITAS, L. *Universalismo e Relativismo no Trabalho com Valores em educação ambiental: Construindo Sentidos*. 2014. Tese (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio Claro/SP. 126p.

FRONDIZI, R. *¿Qué son los valores?*. 3° ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. Disponível em <<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38628.pdf>>. Acessado em 01/06/2015.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F. *A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica*. Cad. Saúde Pública, v. 22, n. 5, p. 901-911, 2006.

HORTA, J. S. B. *Direito à educação a obrigatoriedade escolar*. Caderno de Pesquisa nº 104, p. 5-34. Universidade Federal Fluminense. Jul. 1998. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>> Acessado em Abril de 2015.

LIBÂNEO, J.C. Capítulo III – Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização dos sistema educacional. In: *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo. Cortez, 1998.

LAYRARGUES, P. P. *Muito além da natureza: Educação ambiental e reprodução social*. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R.C. De (Orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006. Disponível em <<http://www.educacaoambiental.pro.br>> p. 1-14. Acessado em Abril de 2015.

LOUREIRO, C.F. B. *Teoria Social e questão ambiental: pressupostos para uma prática crítica em educação ambiental*. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.(orgs.) Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. São Paulo, Cortez Editora, 2000, p. 13-51.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. 1986. 99p.

MARTINS, J.C.de O.; AQUINO, C.A.de B.; SABÓIA, I.B. de; PINHEIRO, A. de A.G. *De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v.15, n.2. p.219-228, 2012.

MANZOCHI, L H. *A Educação Ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de “conflito socioambiental” e “educação moral” para a formação continuada de professores*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara, 2008, 318 p.

MIOTELLO, V. *Ideologia*. In: Bakhtin: conceitos-chave. BRAITH, Beth (Org.). São Paulo: Contexto, 2005, 264p.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1990.

SMOLKA, A.L.B. *Construção de Conhecimentos e Produção de Sentido: Significação e Processos Dialógicos*. Temas psicol. v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000100003&script=sci_arttext> Acessado em Novembro de 2014.

OLIVEIRA, E.C. *Prefácio*. In. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra - Coleção Leitura, 1996.

PAYÁ, M. *Naturaleza y clasificación de los valores*. Universidad Virtual de Barcelona. Programa de Educación en valores, Barcelona, 2001, pp.1-17.

PINHEIRO, Marília P. Futre. *Mitos e Lendas*. Grécia antiga. Volume I. Lisboa, Livros e Livros, 2007.

PUIG, J.M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1998.

RODRIGUES, C.S.; BONOTTO, D. M. B. *A dimensão estética da Educação Ambiental: perspectivas de professores e de arte-educadores*. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 26, p. 1-15, 2011.

RODRIGUES, N. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76. Outubro/2001. Campinas. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013> > Acessado em 25/06/2015.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as Ciências*. 10ªed, Porto: Edições Afrontamento, 1998.

SANTOS, J. R.; BONOTTO, D. M. B. *Educação Ambiental e o trabalho com valores: olhando para os animais*. In: III Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 2008, Canoas. Anais (CDRom), 2008.

SCOTT, W.; OULTON, C. (1998). *Environmental Values Education: an exploration of its role in the school curriculum*. Journal of Moral Education, 27 (2), 209-224.

SENA, L. M., BONOTTO, D. M. B. *Educação Ambiental e o trabalho com valores no ensino de Ciências: um estudo de caso*. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, Florianópolis, Anais, p.1-15, 2009a.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004. Cap. 2 e parte do cap. 3 p. 45-77.

WOLLF, F. *Esquecimento da política ou desejo de outras políticas?* In: NOVAES, Adauto (org). O esquecimento da política. São Paulo: Editora Agir, 2007.

ZATTI, V. *Capítulo IV - A Educação para a Autonomia em Paulo Freire*. In: Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre. 2007.

Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/>>.
Acessado em 01/06/2015.