UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU

PROGRAMA PÓS-GRADUACÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HORIZONTES PARA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

MARINA BATTISTETTI FESTOZO

Bauru

2015

MARINA BATTISTETTI FESTOZO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HORIZONTES PARA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN TEACHER'S TRAINING: HORIZONS TO THE SOCIAL PARTICIPATION

EDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: HORIZONS À LA PARTICIPATION SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista, campus Bauru, para obtenção do título de doutora em Educação para Ciência.
Área de Concentração: Educação
Orientação: Marília Freitas de Campos Tozoni Reis

Bauru

2015

Festozo, Marina Battistetti.
A Educação ambiental na formação de professores : horizontes para a participação social / Marina Battistetti Festozo, Bauru, 2015
320 f. : il.

Orientadora: Marília Freitas de Campos Tozoni Reis

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Educação ambiental. 2. Formação de professores. 3. Participação social 4. Materialismo histórico-dialético. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MARINA BATTISTETTI FESTOZO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de agosto do ano de 2015, às 14:00 horas, no(a) Sala de Videoconferência do Instituto de Biociências de Botucatu, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA do(a) Centro de Ciências Humanas e Da Educação - Cch / Universidade Estadual do Norte do Paraná - Uenp, Prof. Dr. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO do(a) Fundamentos Da Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Profa. Dra. LILIAN GIACOMINI CRUZ do(a) Departamento de Biologia e Zotecnia / Universidade do Estado de Mato Grosso, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MARINA BATTISTETTI FESTOZO, intitulada "A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Horizontes para participação social". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final:___ APROVADA ___. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS

Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA

Prof. Dr. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO

Profa. Dra. LILIAN GIACOMINI CRUZ

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Demerval Saviani)

(...) El hombre se supera mediante la educación, y cuando esa educación se realiza mediante um espíritu colectivo, cuando la vigilancia revolucionaria de todos ayuda al desarrollo de la consciência de todos, el salto puede ser gigantesco. Tenemos que afrontarlo sin miedo, sin mínimo miedo, y sin que ningún fracaso transitório nos vaya a quitar el ánimo. El tiempo es nuestro, está ahí, por delante, y nadie nos há exigido que tengamos que saber esto o aquello em tal o más cual tiempo. Lo que sí exigimos – nos ló exigimos todos – es saber um poço más cada dia. Esse es el espíritu que debe prevalecer. (Ernesto Che Guevara)

AGRADECIMENTOS

Findando-se esta etapa e este trabalho que tanto enriqueceram minha forma de entender e viver, quero agradecer as pessoas que foram essenciais ao longo desta trajetória, de idas e vindas, descobertas, mudanças e recomeços. Não há como nomear cada pessoa que colaborou neste percurso, mas o apreço que lhes dedico supera em muito estas simples palavras.

À Professora Marília, agradeço o privilégio de uma orientação que ultrapassa a troca de ideias, formas mais adequadas de realizar o trabalho, escrever o texto, etc; a partilha foi da vida e de maneiras mais elevadas de vivê-la, em vistas também de expandir, socializar este aprendizado. Você é um grande exemplo para mim!

A minha família pelo apoio irrestrito: aos meus pais, agradeço pela confiança, amor, aceitação e incentivo. Do “voo”, ao acolhimento no meu eterno porto seguro. Sem vocês, grande parte disso tudo poderia não ter passado de um ideal. Aos meus irmãos, Bruno e Vika, Felipe e Nicole pela compreensão nas ausências e respeito nos bons e maus momentos. Aos meus sobrinhos, Leandro, Laura e Ana Lis, por mobilizarem o que há de melhor em mim.

Ao Ricardo, meu companheiro pela parceria: palavras e gestos de amor, coragem, segurança e sabedoria que me ajudaram e ajudam sempre a passar pelas altas ondas, valorizando cada sopro de vento que as havia elevado ♥.

Aos professores da banca: à professora Luciana e ao Jorge, além do aprendizado nas orientações e trocas, por me ajudarem a acreditar e sempre me incentivarem em minha carreira acadêmica; ao Professor Loureiro, pela grande inspiração no trabalho com Educação Ambiental e à Lilian, pela troca de ideias e experiências tão enriquecedoras.

Aos membros do grupo de pesquisa GPEA, companheiros de ideais e de caminhada, muito obrigada! Em especial, à Fuzarka – Juliana – e à Jambu – Luciana (em memória) – além de grandes amigas, contribuem com meu desenvolvimento como pessoa de forma integral.

Aos alunos, professores – especialmente à Maria Cristina e Amarilis - e diretor do curso de Pedagogia, pelo trabalho, pela cooperação e pela esperança, pessoas que cooperam e certamente continuarão a cooperar com o desenvolvimento da educação de nossa localidade.

Aos alunos, professores e funcionários da escola estadual de educação básica Milton Borges, especialmente ao Prof. Emílio Prado e Charles Urbano, pela parceria, abertura e por nos ter proporcionado aprendizado inigualável.

A professora Christine Partoune, coorientadora do estágio em Liège, por superar todas as expectativas e me proporcionar mais que um aprendizado sobre educação ambiental e formação de professores, um mergulho na cultura belga.

A todos os entrevistados, no Brasil, na Bélgica e na França, pela colaboração e pelo conhecimento, em especial ao M. Carlot, pela maravilhosa acolhida, grande ajuda e zelo.

Aos meus primos irmãos, Eduardo e Lucas, por fazerem de cada encontro nosso, uma lição de vida.

Aos irmãos que a vida me trouxe, Lorenzo, Luiza e Nolwen, com quem aprendi que casa é onde nos sentimos em casa, as fronteiras não são limites. A Noo, agradecimento especial pela revisão do Résumé.

Aos meus amigos: dos que me acompanham desde pequena aos que tive a sorte de encontrar mais recentemente, agradeço pela partilha, apoio e ensinamentos, essenciais para que me tornasse quem sou hoje.

Nam myoho rengue kyo!

SUMÁRIO

RESUMO 13

ABSTRACT 14

RESUME 15

INTRODUÇÃO 17

METODOLOGIA 55

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA 55
O DESENVOLVIMENTO E MODIFICAÇÕES DO PROCESSO DE PESQUISA 74
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS– COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS 77

CAPÍTULO 1 - AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O LEGADO DA PARTICIPAÇÃO 85

1.1 AS RAÍZES DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL CONTESTADA 86
1.2 AS CONTESTAÇÕES DA DÉCADA DE 60, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A QUESTÃO AMBIENTAL 90
1.3 DOS INTELECTUAIS CRÍTICOS À POPULAÇÃO: IDEIAS E PRÁTICAS REVOLUCIONÁRIAS 94
1.4 "O MOVIMENTO" AMBIENTALISTA 96
1.5 PLURALISMO DO MOVIMENTO AMBIENTALISTA NUM RICO CONTEXTO HISTÓRICO 98
1.6 MOVIMENTOS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS 101
1.7 A "CRISTALIZAÇÃO" DE ALGUNS MOVIMENTOS SOCIAIS 105
1.8 A ERA DE CONTESTAÇÃO NO BRASIL 110
1.9 EDUCAÇÃO AMBIENTAL HISTÓRICO-CRÍTICA, CONSIDERAÇÕES PARA FORMAÇÃO PARTICIPATIVA 122

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE EDUCADORES AMBIENTAIS E A PRÁTICA DA PARTICIPAÇÃO 129

2.1 Espaço de participação: estruturação das reuniões 132
2.2 A construção coletiva do Projeto Interdisciplinar: Instrumento de participação 135
2.3 Desafios e possibilidades 139
Formação teórica docente 140
A necessidade de implementação de regras mais democráticas de jogo 144
Currículo 148
2.4 Para a manutenção da participação conquistada e seu fortalecimento 150
Participação fundamentada 153
As parcerias com escolas 158
2.5 Quanto à socialização dos trabalhos e sua avaliação 160

CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO PARTICIPATIVA DE EDUCADORES AMBIENTAIS: A TEORIA ELEVA A COMPREENSÃO DA PRÁTICA 167

3.1 Quem são os futuros pedagogos? 168
3.2 Prática da e para a participação 174
Assembleias 178
A pesquisa-participativa 190
3.3 O papel da teoria para a participação 203
O trabalho 204
Participação: considerações teóricas 213

CAPÍTULO 4 - A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA 227

4.1 Conhecimento das ferramentas operativas de participação 236
Assembleias 236
4.2 A pesquisa-ação-participativa: instrumento para o conhecimento da realidade escolar e de seu entorno 238
4.3 A pesquisa-ação-participativa: a prática social teorizada e elevada a um nível qualitativamente superior 246
4.4 O engajamento social e a possibilidade de transformação na formação de educadores ambientais 253

CONCLUSÃO 269

REFERÊNCIAS **279**

ANEXOS **297**

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMIENTAIS NA BÉLGICA (TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS) **297**

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ORIGENS DA EA BRASILEIRA NO MOVIMENTO AMBIENTALISTA (TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS) **298**

ANEXO 3 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO INTERDISCIPLINAR – 1º SEMESTRE **299**

ANEXO 4 – PRÉ-PROJETO INTERDISCIPLINAR 2º SEMESTRE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CINEMA BRASILEIRO **301**

ANEXO 5 – REFERÊNCIAS SOBRE CINEMA NA EDUCAÇÃO E OBRAS BRASILEIRAS **303**

ANEXO 6 – PRÉ-PROJETO INTERDISCIPLINAR EA E CINEMA NACIONAL – DOCUMENTO ENTREGUE ÀS ESCOLAS PARCEIRAS **305**

ANEXO 7 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOCIOECONÔMICOS COM ALUNOS DA PEDAGOGIA **308**

ANEXO 8 – DOCUMENTAÇÃO DISCIPLINA "PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA" E **310**

ANEXO 9 – DOCUMENTAÇÃO DISCIPLINA "CURRÍCULOS E PROGRAMAS" **313**

ANEXO 10 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – EXEMPLARES DAS AVALIAÇÕES DAS DISCIPLINAS **316**

ANEXO 11 - BERTOLD BRECHT, 5º SEMESTRE PEDAGOGIA MANHÃ **319**

RESUMO

O desenvolvimento dos membros de determinada sociedade se dá quando, por meio da participação e educação sistemática, estes indivíduos se apropriam dos conhecimentos e cultura do grupo ao qual pertencem, pelo processo de humanização. Essa humanização é aqui compreendida como condição da participação, mas da mesma forma pode forjá-la. Neste sentido, a participação possibilita além da reprodução do mundo humano, sua produção contínua pelos sujeitos que se engajam nas decisões e construção da sociedade. Contudo, sabemos que se pode fazer parte de um contexto sem necessariamente tomar parte dele, problemática que se perpetua no Brasil, bem como em outras sociedades organizadas sob a lógica capitalista, dados o histórico de repressão, o incentivo à individualidade e competição, a desigualdade material e de acesso à formação crítica. O mercado regula as relações sociais no ambiente e submete inclusive a educação, que se torna instrumento da consagração da concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Neste contexto, é de extrema relevância instrumentalizar os sujeitos para compreender dialeticamente as contradições da realidade concreta e sua conformação histórica, possibilitando que se inscrevam na transformação dos processos de produção da vida em sociedade, em direção a uma realidade mais justa e sustentável. Neste estudo utilizamos como referencial teórico e metodológico o Método Materialista Histórico-Dialético e nos inspiramos na Pesquisa-ação-participativa, na Pedagogia Histórico-crítica (PHC) e na Educação Ambiental (EA) crítica, objetivando analisar a formação participativa de pedagogos como educadores ambientais. Essa investigação analisou a formação oferecida por meio de um Projeto Interdisciplinar de um curso de Pedagogia, em que tanto estudantes como seus formadores participaram dos processos decisórios de construção deste Projeto (em reuniões do coletivo do curso e em assembleias de classe/turma), bem como de processos formativos - práticos e teóricos,- proporcionados por duas disciplinas. Esta formação integrou as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, em que os futuros pedagogos se envolveram no delineamento, desenvolvimento e avaliação de um estudo sob a metodologia da pesquisa-ação-participativa com a comunidade do entorno da Faculdade e também com uma escola. Diversos foram os obstáculos enfrentados, nos coletivos e na formação dos estudantes: a competição entre alunos, a desvalorização da formação teórica, a dificuldade de sintonia do corpo docente, o próprio currículo, etc. Mas, a construção, mediada pela teoria, dos instrumentos e espaços de formação participativa foi nos possibilitando compreender e aprimorar coletivamente os processos necessários ao engajamento dos sujeitos. Longe de termos chegado a uma fórmula ideal, afinal promover a participação é uma tarefa quase inesgotável, a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, conectados pela Participação, apontou caminhos profícuos à elevação da consciência crítica e práxis dos indivíduos, possibilitando também aprimorar os processos formativos de educadores ambientais.

Palavras-chave: educação ambiental, formação de professores, participação social, materialismo histórico-dialético, pesquisa-ação-participativa.

ABSTRACT

The development of the members of a given society takes place when through participation and systematic education, these individuals internalize the knowledge and culture of the group that they belong, by the process of humanizing. Humanizing is understood as a condition of participation, but this can also forge it. In this sense, participation enables both reproduction of human world and its continuous production by individuals who are engaged in building the society. However, we know that people can be part of a context without necessity of taking part of it, a problem that perpetuates in Brazil and in other societies organized under capitalism, because of the history of repression, the incitement of individuality and competition, the unequal access to material issues and critical training. The market regulates social relations in the environment and submits education too, which becomes an instrument of consecration of the world view based on the commercial society. In this context, it is extremely important to instrumentalize the subjects to understand the contradictions of reality and its historical conformation, in a dialectically way, allowing them to participate in the process of society's life production, towards a more just and sustainable reality. In this study we used as theoretical and methodological reference the historical and dialectical materialist method, based as well on the assumptions of participatory-action research, Historical-critical Pedagogy and critical environmental education, aiming to analise participatory teachers training as environmental educators. This research analyzed the formation processes offered through an Interdisciplinary Project of a Faculty of Education, that both students and their teachers participated in its decision-making processes (in collective meetings of the course and class meetings - assemblies) as well as training processes - practical and theoretical - provided by two subjects. This training integrated the dimensions of teaching, research and extension, where future teachers were involved in the design, development and evaluation of a study based on the methodology of participatory-action research with the Faculty's surrounding community and also a school. We faced many obstacles, in the decision groups and in students' training processes: competition between students, depreciation of the theoretical training, problems between the teachers, the curriculum itself, etc. But the construction, with theory's mediation, of the instruments and spaces for participatory training was, gradually enabling us to understand and collectively improve the necessary processes for the individual's engagement. We didn't achieve an ideal formula, since promoting participation is almost an inexhaustible task, but the relationship between teaching, research and extension, connected by participation, pointed fruitful ways to improve the sujects' critical awareness and praxis, enabling also improve environmental educators' training processes.

Keywords: environmental education, teacher training, social participation, historical and dialectical materialism, participatory-action research.

RESUME

Le développement des membres d'une société donnée se produit, grâce à la participation et à l'éducation systématique ; ces personnes s'approprient des connaissances et de la culture provenant du groupe auquel ils appartiennent, à travers le processus d'humanisation. L'humanisation est ici comprise comme une condition de la participation, de la même manière qu'elle peut participer à la forger.
Dans ce sens, la participation rend possible en plus de la reproduction du monde humain, sa production continue par les sujets qui sont engagés dans les décisions et dans la construction de la société. Cependant, nous savons que nous pouvons faire partie d'un contexte sans nécessairement s'y préoccuper, problème qui se perpétue au Brésil, mais aussi dans d'autres sociétés organisées sous la logique capitaliste, datant de l'histoire de répression, de l'incitation à l'individualité et à la concurrence, de l'inégalité matériel et d'accès à la formation critique. Le marché régule les relations sociales dans l'environnement et soumet en plus l'éducation, qui devient un instrument de consécration de la vision du monde fondée sur la société mercantile. Dans ce contexte, il est très important d'instrumentaliser les sujets pour comprendre dialectiquement les contradictions de la réalité concrète et sa conformation historique, permettant qu'ils s'inscrivent dans la transformation des processus de production de la vie en société, vers une réalité plus juste et durable. Dans cette étude, nous avons utilisé comme référence théorique et méthodologique le matérialisme historique dialectique et nous nous sommes inspirés des prémisses de la recherche d'action-participative, de la pédagogie historique-critique et de l'éducation relative à l'environnement (l'ErE) critique, dans le but d'analyser la formation participative des enseignants comme éducateurs de l'environnement. Cette recherche a analysé la formation offerte par un Project interdisciplinaire d'un cours Pédagogique, où les étudiants ainsi que leurs formateurs ont participé à la prise de décision dans la construction de ce projet (à travers des réunions collectives du cours et grâce à des assemblés de classe), de même que des processus de formation - théorique et pratique – fournis par ces deux disciplines. Cette formation a intégré les dimensions de l'enseignement, de la recherche et de l'engagement social, où les futurs enseignants se sont impliqués dans la conception, le développement et l'évaluation d'une étude sur la méthodologie de recherche d'action-participative avec la communauté autour de la Faculté et aussi avec une école. Nous avons été confrontés à de nombreux obstacles, dans les groupes de décision et dans la formation des étudiants: la concurrence parmi les étudiants, la dépréciation de la formation théorique, les difficultés au sein des groupes d'enseignants, le programme lui-même, etc. Mais la construction, médiée par la théorie, des outils et des espaces de formation participative, nous a permis de comprendre peu à peu, et d'améliorer collectivement les processus nécessaires à l'engagement des sujets. Loin d'avoir atteint une formule idéale, puisque stimuler la participation est une tâche presque inépuisable, l'intégration entre l'éducation, la recherche et l'engagement social, relié par la participation, a souligné des chemins fructueux pour provoquer la prise de conscience et pour la pratique des individus, permettant également d'améliorer les processus de formation des éducateurs environnementaux.

Mots-clés: éducation relative à l'environnement, formation des enseignants, participation sociale, matérialisme historique dialectique, la recherche action-participative

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a questão ambiental parece estar cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, rompendo os limites dos grupos em que costumava se promover anos atrás: ativistas, amantes da natureza e estudiosos. Nota-se a sua divulgação por meio de programas e políticas governamentais, pesquisas em universidades e institutos, projetos com a comunidade e eventos que tematizam a questão, mas também na mídia e em empresas, pelos chamados movimentos "verdes" na mídia e empresas, em setores de prestação de serviços, gestão e administração pública e privada. No mundo inteiro, diversos atores sociais a discutem, a problematizam, a estudam, a inserem em suas agendas e até definem estratégias que a incluam.

Nota-se grande diferença na abordagem da questão ambiental, a veiculação, vulgarização, profanação[1] considerando o período dos últimos anos (de aproximadamente 5 a 10 anos), sobretudo em termos quantitativos. Quando então desenvolvia meu trabalho de mestrado (FESTOZO, 2009), a grande discussão pautava-se no entendimento da Educação Ambiental como uma área de silêncio na educação moderna (GRÜN, 2007), uma questão não discutida, negligenciada na educação formal – que refletia também o mesmo silêncio nos demais domínios da vida: "Tudo se passa como fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente" (IDEM, p. 21). O autor entende que este silenciamento da questão ambiental nas instituições de ensino, além de outras questões relacionadas à

[1] Agambem (2007) em sua obra "Profanações" explica o termo profanar que pode, em nosso cotidiano, carregar uma conotação pejorativa. Já utilizada na sociedade romana, relativa às questões sobre deuses e homens, sagrado ou religioso se referia ao que era pertencente aos deuses e por isso subtraído do uso e comércio humanos, por outro lado sacrilégio era a ação de transgredir esta especial possessão dos deuses celestiais. Assim, "consagrar (sacrare)" (p. 58) relaciona-se àquilo que sai da esfera humana, tornando-se sagrado e profanar, no sentido oposto, o restitui ao mundo humano para seu livre uso. A questão ambiental, embora não seja compreendida como "sagrada", a partir dos conceitos e relações da sociedade com o ambiente como foram construídos historicamente, é entendida por grande parte da população como uma questão de preocupação apenas de um grupo seleto, de profissionais que lidam especificamente com ela, ou de uma parcela da população que, ociosa, poderia ocupar-se do ambiente, entre outros grupos minoritários, afastando-se assim das preocupações da população de maneira geral. Aqui o termo profanar (assim como vulgarizar) refere-se, portanto, ao resgate da questão ambiental desta esfera de inacessibilidade, para outra, a da vida dos homens, no cotidiano (agora com novos desafios, de que trataremos em seguida).

formação dos professores e precarização das suas condições de trabalho dá-se como resultado de um afastamento do homem da natureza, uma determinada maneira de nos compreendermos em relação ao meio e de interpretar a vida, em uma visão disjunta: cada ser e fenômeno são tidos como isolados, não se considera os fluxos e dinâmicas que os relacionam. A visão que se tem da realidade ou a imagem que se capta dela é influenciada (para não dizer determinada) por uma lógica que para entender, buscou dividir e categorizar, uma compreensão mecânica, em que o caos é entendido como erro e não como parte essencial à vida. Disso resulta também um conhecimento fragmentado sobre a vida, em que a sociedade e a natureza são tidos como domínios desconexos. Sem apreender homem e natureza na mesma realidade, a natureza é compreendida como separada, algo exterior à sociedade, assim como os homens estão fora da natureza.

Em decorrência desta apreensão, o sistema de ensino e o modelo curricular foram organizados sem considerar a complexidade dos fenômenos, uma apreensão crítica e dinâmica das relações entre os homens, os diversos seres e deles com o meio, o fluxo, as transformações e o caos inerente a tudo que é vivo. O próprio sistema de ensino o currículo – o oficial e o oculto - acabam também por alimentar esta forma de compreensão, num ciclo de retroalimentação. Valoriza-se, sobretudo, o conhecimento que pode ser mensurado, quantificado, classificado. Assim a questão ambiental quando tratada, na maior parte das vezes, não passa de um objeto, a partir do qual se inferem generalizações mais ou menos estanques, estáticas, sem vida. O que nos foge à capacidade de racionalizar e deduzir é geralmente desconsiderado. Um universo de cores, cheiros, sensações, detalhes sutis que nem sempre podem ser descritos ou enquadrados em categorias não são identificados, despertados, ensinados, mostrados, estimulados e muitas vezes são, inclusive, tolhidos. Trata-se de um modelo educacional, portanto, coerente com a visão disjunta e acabada de homem e sociedade atual: sociedade *versus* natureza.

Desta forma, em pouco mais de meia década, este silêncio ganha nova roupagem e a problemática ambiental, antes comumente limitada a círculos mais restritos, ganha a sociedade e a mídia, o cotidiano, as empresas, governos e suas oposições e também a escola, sob nosso entendimento, a questão merece análise mais cautelosa: apesar de sua maior frequência, como ela vem sendo abordada?

Nas escolas públicas brasileiras, no que concerne à questão ambiental, podemos notar ao longo dos anos, em termos quantitativos, um expressivo

crescimento da Educação Ambiental – EA - como identificaram Loureiro, Cossío (2007); Veiga, Amorim, Blanco (2005), embora ainda estejamos muito longe de garanti-la qualitativamente, isto é, embora os estudos tragam muitos indicadores de sua presença nas escolas, - por exemplo o número de escolas que declarava fazer educação ambiental em 2001 era 115 mil (61,2% do total) e aumentou para 152 mil (92,94%) em 2004; ainda, nas escolas que dizem fazer educação ambiental as matrículas aumentaram de 25,3 milhões em 2001 para 32,3 milhões em 2004 - sua inserção como parte integrante do currículo, como exige sua importância, ainda é um desafio para o campo da EA.

Por outro lado podemos afirmar também que houve um amadurecimento da educação ambiental, especialmente em termos de desenvolvimento teórico e metodológico, produção de conhecimento sobre a realidade que é muitas vezes a própria realidade escolar. Entretanto, é com frequência que observamos a prática escolar ainda muito distante da produção científica e a prática científica também distante da realidade escolar, sem investir na superação dessa situação.

Ainda, podemos observar, por exemplo, o desenvolvimento acelerado de tecnologias não limpas – degradantes - em muitos setores de produção e a utilização e incentivo de fontes de energia não renováveis[2]. A população de um modo geral encontra-se ainda desinformada e assim, apenas uma parcela muito pequena da população influi verdadeiramente nas decisões que dizem respeito a todos. Assim, as dificuldades de participação dos diferentes setores da população – e com interesses conflitantes - garante mais facilmente a manutenção de decisões que atendem aos interesses dessas minorias resultando, portanto, em injustiça social e ambiental. Muitas vezes, quando há interesses econômicos em jogo, o ambiente natural e comunidades tradicionais ou menos privilegiadas são “atropeladas”, dado que o poder econômico nas sociedades sob o modo capitalista de produção anda lado a lado com o poder político.

[2] Vale lembrar que o Brasil neste momento investe na energia do petróleo, retirando-o do fundo do mar, na área do “Pré-sal”, que demanda alta e acurada tecnologia – portanto, bilhões de reais em investimentos. Voltamo-nos massivamente à utilização do petróleo, combustível fóssil, não durável, altamente poluente, enquanto temos um dos maiores potenciais do mundo para produção de energia eólica e solar, dado nosso extenso litoral em área tropical. Segundo a Fundação Vitae Civilis, recebemos anualmente a média de 1013 MWh (Mega Watt hora) na forma de energia solar, o que seria suficiente, para o consumo de eletricidade anual do país em 50 mil vezes. Há que se refletir sobre os motivos desta insistência.

Com cada vez mais frequência, a questão ambiental está presente também no mundo empresarial e de negócios. As tendências mais recentes da administração de empresas procuram não mais tratar o "ambiente" como um entrave, mas como um valor a mais, um diferencial em relação às concorrentes, o que colabora para que esteja à frente de outras empresas na competição mercadológica: o ambiente como "valor agregado" à mercadoria.

Assim, tem-se também que a questão ambiental é levada em consideração devido à sua capacidade de atrair olhares e investimentos, acrescentando à lógica neoliberal mais uma artimanha que lhe permite manter-se e fortalecer-se, sob o pretexto de "cuidar do verde", reduzir emissões de gases do efeito estufa ou de reciclar produtos, embalagens, etc., ou seja, do processo de produção, altera-se apenas a sua última etapa, o descarte dos resíduos, o que tem sido denominado de "economia verde" (PHILIPPI, BRUNA, ROMERO, 2004).

Mas, o processo de produção segue inalterado, desde a extração da matéria prima, a industrialização e elaboração dos produtos e benfeitorias, a distribuição dos produtos e consumo final, considerando também as pessoas em todo este processo de produção, ou seja, como vivem, trabalham e participam das decisões sobre o que lhes concerne. Nesta lógica neoliberal, inclusive se aceita cada vez mais a exploração dos trabalhadores[3] como forma de diminuir o custo final dos produtos e serviços. Há quem defenda mudanças, há também empresas, principalmente empresas cooperativas, que seguem outras formas, mas na lógica neoliberal, a tendência é que os detentores dos meios de produção (que têm também enorme poder político) decidam, cada vez mais organizados em grandes cartéis, por onerar o mínimo possível a sua empresa, em busca de lucro máximo.

De outro lado, as pessoas comuns, trabalhadores que no processo histórico não tem autonomia sobre seu trabalho, com condições de vida e serviços básicos precarizados, mergulham também na lógica consumista tão fortemente evocada como sinônimo de felicidade, e não exercem controle sobre a qualidade do processo de produção de toda a vida, facilitando a manutenção da ordem atual. Neste contexto, ainda como atrativo à venda, "pinta-se de verde" um produto que teve um

[3] No Brasil, como exemplo, os trabalhadores sofrem atualmente uma perda histórica com a liberação da terceirização de atividades-fim a todas as empresas – PL 4330/2004. Essa liberação pode aumentar a competitividade das empresas, porém com ônus ao trabalhador, flexibilizando ainda mais as relações de trabalho, o que fragiliza, também ainda mais, os direitos dos trabalhadores.

processo de produção “cinza”, degradante, baseado na exploração da força de trabalho – a força natural do homem - e na exploração da força natural da terra (LÖWI, 2005), em busca de garantir maior lucro e aumentar o seu valor de troca.

A propaganda empresarial utiliza-se da grande mídia também como estratégia de convencimento, por meio do “marketing verde” para vender seu produto, aliando-se à nova tendência mercadológica e, portanto, mantendo o lucro como eixo dos processos de produção, ao qual a questão ambiental fica submetida. Esta é a forma mais atual de lidar com a questão que, se antes representava um entrave ao desenvolvimento a todo custo, agora é apropriada por diversos setores como mais uma ferramenta para a manutenção do mesmo modelo de desenvolvimento econômico, explorador social e ambientalmente, garantindo também a manutenção dos mesmos grupos no poder.

É importante também destacar que não só os veículos de comunicação de imprensa são inundados de propagandas verdes, mas também que as informações que são difundidas em programas, reportagens, colunas de jornais, etc. são também selecionadas e reguladas por determinados grupos privados, detentores dos direitos sobre a mídia, como analisam alguns autores, dentre eles Chauí (2006) e Bueno (2007). A mídia, que veicula certas formas de ver, pensar a vida como se se tratasse da forma verdadeira, quase nunca publica ideias que destoam de sua maneira de interpretar os fatos “objetivos”.

Estas “preferências” que estão, portanto, ligadas a interesses privados e não públicos são fonte de acesso à informação de grande parte da população brasileira[4], que não as questiona inclusive de professores no que diz respeito à questão ambiental[5]. Trabalhos como o de autoria de Silva (2010) e Garré (2012) analisam o conteúdo e títulos das matérias ambientais nos meios de comunicação de massa e avaliam que de modo geral eles seguem uma tendência alarmista e pragmática da

[4] É relevante lembrar que para a manutenção de privilégios historicamente conquistados, os grupos hegemônicos valem-se não só da mídia, mas “do poder econômico, político, jurídico, e cultural que têm a seu dispor” (LAYRARGUES, 2006, p. 77)

[5] Em 2008-2010 o GPEA, Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental da UNESP de Bauru, do qual sou membro, realizou uma pesquisa na região de Bauru sobre as fontes de informação dos professores das escolas públicas sobre as fontes de informação em Educação Ambienta. As análises dos dados demonstram que a mídia (TV, revistas, site genéricos de pesquisa na internet e jornais) representam é citada por 50% dos professores como sendo sua principal fonte de informação sobre a educação ambiental, indicando um esvaziamento na dimensão intelectual do professor. Para mais informações, ler Tozoni Reis *et all* (2011a, 2011b) entre outras publicações cujas referências completas podem ser encontradas no item apropriado deste trabalho.

problemática ambiental, reforçando por meio de informações genéricas e superficiais, o senso comum sobre o tema ambiental, em que a natureza é compreendida descolada das questões sociais e que por isso mesmo e também por indicarem muitas vezes um cenário apocalíptico, geram ainda mais inércia, corroborando uma prática social já tão individualista e apática.

Neste contexto, podemos observar que a questão ambiental como vem sendo proposta, pode até possibilitar alterações nos comportamentos, mas, por se inserir na mesma lógica, a lógica capitalista, mascara as verdadeiras causas da problemática ambiental, “alivia” as contradições inerentes ao sistema e por isso não contribui com as transformações nas relações sociais na e com a natureza, nem com as formas de conceber este tal “meio ambiente”, menos ainda a organização da vida em sociedade. Portanto, pode acabar por fortalecem a produção e a reprodução da vida de forma explorada e alienada, reforçando o ideário consumista e, individualista, e que por sua vez desestimulam e até coíbem a necessária participação de todos nas decisões sobre os rumos da humanidade.

As concepções rasas e deturpadas das relações das sociedades com a natureza me preocupou muito nos mais de dez semestres que de trabalho em uma Instituição de Ensino Superior Privada, no curso de Pedagogia, ministrando principalmente as disciplinas de “Fundamentos e Métodos no Ensino de Ciências”, “Projetos de Educação Ambiental, cidadania, nutrição e saúde” e “Educação, natureza e sociedade” entre outras. Certamente este foi um dos pontos mais trabalhados com os alunos/futuros professores durante as disciplinas, buscando problematizar, ampliar e aprofundar a compreensão sobre as relações entre humanidade e natureza e consequentemente a concepção de ambiente, construídas historicamente e fortemente marcadas pela lógica de mercado, buscando sempre uma prática social mais autônoma e crítica.

Com o objetivo central de formar pedagogos como educadores ambientais, pude observar, ao realizar questionamentos sempre nas primeiras aulas aos alunos-futuros professores, que quase de maneira unânime, sua visão de ambiente e natureza é restrita à flora, fauna, rios, cachoeiras, florestas, ou, quando muito como recurso a ser utilizado, consumido. Sabemos que as concepções de natureza e os significados atribuídos ao ambiente que temos são fortemente influenciados pela maneira como nos relacionamos com o nosso meio, fruto de nossa cultura e, portanto, historicamente determinados.

Estas concepções de ambiente – rasas, “românticas” e fragmentadas – parecem não se limitar ao contexto brasileiro. Sem a intenção de generalizar, trago aqui breves considerações sobre observações que fiz na convivência e contato com diferentes pessoas de diferentes nacionalidades, em países da Europa, como Bélgica, Itália, Áustria, Alemanha, Suíça e Estados Unidos, no que diz respeito às formas de pensar as relações entre sociedade e ambiente, se comportar e se comprometer, sem pretender estereotipar qualquer nacionalidade ou cultura. Em doze (12) meses de mergulho cultural, durante estágio sanduíche na Bélgica, se avaliarmos as mudanças comportamentais, mais simples de serem observadas, pude notar que possuem melhor organização e maior participação da população, por exemplo, em relação à práticas de Gestão Ambiental. Assim, muitos defendem a validade destas medidas no país. Porém, vale refletir: tais medidas teriam a mesma eficácia em sociedades com uma história e estrutura diferentes? Caso não se aplicasse uma multa ao comportamento “ecologicamente incorreto”, as pessoas teriam agiriam espontaneamente da mesma forma? Há mudança nas relações entre os homens e destes com o seu meio? Na mesma cidade em que se observam práticas de gestão ambiental relativamente organizadas – Liège -, quando se observa a residência de estudantes, dentro do próprio campus universitário, temos uma situação bastante diferente. Lá não se realizava nem mesmo a coleta seletiva, uma prática trivial de gestão de resíduos. Distante do centro da cidade e da fiscalização constante, as práticas são muito diferentes. Além disso, nenhum dos estudantes com quem convivi durante o estágio no exterior, e tive contato diário (entre a residência universitária e o apartamento no centro da cidade foram ao menos 13 nacionalidades), possuía consciência mais elevada que aquelas pessoas com quem lido nas salas de aula no Brasil a respeito dos processos de produção da vida humana. Não raro observei hábitos como “jogar lixo nas ruas” de cidadãos na Áustria e Suíça (considerados muitas vezes modelos de organização política participativa e com população bem informada). Quando questionados a respeito, deste e outros hábitos, respondiam que sabiam da importância destas práticas, mas que eram trabalhosas e, não sendo obrigatórias, preferiam agir como faziam.

Fala-se, de maneira geral, que as sociedades do “Velho Mundo” estão muito mais avançadas se comparado ao Brasil, mas este “avanço” precisa ser, pelo menos, qualificado em relação à questão ambiental; .Sob nossa concepção este desenvolvimento deve se relacionar as transformações nas relações entre

sociedade e ambiente. Neste contexto, políticas públicas punitivas que alteram o comportamento imediato e aparente (muitas vezes alienado), quando considerada a necessidade de transformações para os grandes problemas que enfrentamos enquanto humanidade, não são medidas satisfatórias[6].

Quanto aos discursos, práticas e representações de ambiente da população relativas às questões ambientais, entendemos importante fazer breves considerações sobre o conhecimento cotidiano. Tonet (2004) analisa que o conhecimento da população, de maneira geral, é pragmático e utilitário, tanto provindo da empiricidade quanto submetido à sua utilidade. Este conhecimento demonstra como as coisas funcionam e se articulam superficialmente. Assim, a percepção da realidade para grande parte da população se restringe à porção superficial dos fenômenos, aquilo que pode ser perceptível, diretamente útil e que faz parte de um entendimento muitas vezes coletivo de determinada questão.

Contudo, como discute Martins (2012) a fidedigna apreensão do pensamento não se dá apenas pelo contato direto e imediato com o real, por meio do qual se capta apenas a aparente realidade ou os aspectos primários, também decorrentes das projeções da mente dos homens. O conhecimento fica submetido à sua utilidade imediata e os sujeitos, reféns da alienação a que todos estamos submetidos, mesmo que em diferentes graus.

Segundo Heller (1977) o pensamento cotidiano é fundado sobre o pragmatismo, a probabilidade, a imitação e a hipergeneralização - por meio de aproximações intuitivas. Se para a reprodução e manutenção da vida, o pensamento e ação cotidianas são satisfatórios, no plano do conhecimento e da moral, estas categorias definem uma práxis mais passiva e não favorecem o desenvolvimento da sociedade, a menos que se relacionem a interesses menos particulares e mais sociais.

A abordagem da questão ambiental no cotidiano, de maneira pragmática, simplista, punitiva, ou ainda atrelada aos interesses do capital (até mesmo

[6] Lembremos também que, apesar destas sociedades terem atingido um estágio mais maduro em relação à democracia, por meio de lutas, reivindicações, governança, controle social, conquistando direitos, dificultando que sejam perdidos e ao mesmo tempo gerando uma cultura mais participativa, e menor desigualdade social, com predominância na pirâmide social de estratos médios (DEMO, 1988), muito da exploração ainda é exportada ao “terceiro mundo” ou aos “países em desenvolvimento”, por meio da exploração a menores custos de matéria-prima, mão de obra, impostos etc. . Estas questões serão mais profundamente debatidas no capítulo 1.

apropriada pela moda em que ser “ecologicamente correto” parece ser uma tendência atual) e da grande mídia, que influenciam também a forma como ela é trabalhada nas escolas, e parece não contribuir com a superação da concepção de natureza como recurso a ser consumido, ou de natureza como o meio natural, descolada das questões sociais.

Neste sentido a abordagem cotidiana, em tempos neoliberais, também reforçada por uma lógica de conceber a realidade disjunta, fundamento da ciência moderna, tende a reforçar uma imagem dicotômica da vida, separando-se a dimensão social da ambiental, facilitando a apropriação do ambiente como mercadoria (como tantos outros âmbitos da vida) num ciclo que se autoalimenta: capitalismo e mecanicismo, mercantilização e fragmentação.

Grün (2007) contribui para o entendimento da configuração de todo este cenário por meio do estudo da epistemologia da educação ambiental, em que analisa que a lógica linear, mecanicista e fragmentária, que está na base da construção das relações sociais no ambiente, é tradição herdada ao longo de séculos: a vida, a realidade social, cada fato, fenômeno ou conceito são objetos isolados, acabados, sem conexões aparentes (menos ainda conexões profundas, não perceptíveis à observação), estáticos e imutáveis, configurando uma imagem mecânica e dual da realidade. Engels (1952, p. 09) já em 1880 era problematizava esta maneira de interpretar a realidade, baseada na metafísica:

> ... as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos de investigação isolados, fixos, rígidos, focalizados um após o outro de per si, como algo dado e perene. Pensa só em antíteses, sem meio-termo possível, para ele das duas uma: sim, sim, não, não, o que for além disso, sobra. Para el[a], uma coisa existe ou não existe, um objeto não pode ser ao mesmo tempo o que é e outro diferente. O positivo e o negativo se excluem em absoluto. A causa e o efeito revestem também, a seus olhos, a forma de uma rígida antítese. À primeira vista, esse método discursivo parece-nos extremamente razoável, porque é o do chamado senso comum. Mas o próprio senso comum – personagem muito respeitável dentro de casa, entre quatro paredes – vive as peripécias verdadeiramente maravilhosas quando se aventura pelos caminhos amplos da investigação, e o método metafísico de pensar, pois muito justificado e até necessário que seja em muitas zonas do pensamento, mais ou menos extensas segundo a natureza do objeto de que se trate, tropeça sempre, cedo ou tarde, com uma barreira ultrapassada, a qual converte-se num método unilateral, limitado, abstrato, e se perde em insolúveis contradições, pois, absorvido pelos objetos concretos, não consegue perceber sua concatenação, preocupado com sua existência, não atenta à sua origem nem em sua caducidade, obcecado pelas árvores, não consegue ver o bosque.

A lógica metafísica discutida por Engels fundamenta o modelo mecanicista – que organiza a ciência moderna – foi inaugurada aproximadamente no século XVI, com grandes nomes como Descartes, Bacon, Newton e Galileu como precursores.

Nesta mesma linha, a organização curricular do ensino brasileiro, tanto na escola básica quanto no Ensino Superior (e, portanto, na formação dos professores) ainda é fundada sobre os pilares do pragmatismo, racionalismo e individualismo e, reforçam as mesmas raízes que deram origem ao distanciamento entre natureza e sociedade (GRÜN, 2007). No Brasil, este modelo foi largamente aceito e as ideias propagadas pelo escolanovismo, tão presente nas escolas.

Não poderíamos, então, esperar que alguns poucos anos de abordagem da questão ambiental, dessa forma cotidiana, fragilizada e insipiente, trouxessem mudanças significativas nas representações e concepções de ambiente da população e profissionais da educação e, consequentemente, em nossa prática social, com significados tão arraigados, afinal não se ultrapassa a superfície e não se atinge, portanto, as raízes do problema. Assim, entendemos que tanto o fato histórico de ter sido negligenciada nas representações sociais e na educação formal por longo tempo, quanto o fato de hoje em dia ser abordada de maneira superficial e rasa, deve-se a uma visão mecanicista, fragmentada da realidade, agravada pela visão utilitária da natureza ditada pela lógica capitalista neoliberal.

A função da educação ambiental (EA), neste contexto, deve ser a de possibilitar a compreensão da questão ambiental e suas problemáticas de maneira crítica, resultante das relações sociais no meio, não de maneira atemporal, mas situadas na materialidade histórica, portanto, oriundas - e ao mesmo tempo conformadoras – da sociedade capitalista profundamente desigual e alienada, como a que temos hoje. A questão ambiental não é entendida, assim como uma crise natural inevitável, sem tempo, nem sujeitos específicos.

Neste contexto a educação é entendida como possibilidade de superação da compreensão parcial e interessada da realidade, largamente presente no cotidiano, portanto, condição de superação da alienação, fenômeno predominante e universal que abarca a totalidade da vida em todas as suas esferas e classes sociais, na sociedade capitalista (MARKUS, 1974a) embora não seja garantia dela.

Sob esta abordagem o processo formativo, segundo acreditamos, deve partir da prática social, superar a visão caótica e imediata, que se perde em análises infindáveis das mazelas da realidade brasileira, em direção a uma compreensão

mais abrangente e crítica - o real concreto -, promovendo a percepção do ambiente na sua relação com o ser humano, com o objetivo de fazer com que a sociedade busque a transformação de sua própria forma de fazer-se, produzir e produzir-se, superando a crise societária construída historicamente. Não se espera que o processo educativo transforme a realidade, mas que transforme os sujeitos e estes sim, coletivamente, e na prática social, possam alterar as condições em que vivem, condições de alienação e exploração do homem e do ambiente (portanto, da natureza como um todo).

Assim, o projeto humano e social em defesa da natureza passa pelo projeto em defesa dos homens em sociedade, pela crítica às relações sociais e de produção e também pela transformação dos valores e usos atribuídos à natureza. É por isso que uma educação que não considere o ambiente em que vivemos é tão míope quanto o ambientalismo que acredita que “preservar a natureza” não implica em se engajar em questões e lutas sociais.

Desta maneira a conservação da natureza somente tem perspectiva de transformação numa outra forma de relacionamento das sociedades com o ambiente, baseada no entendimento histórico e crítico de nossa inserção no mundo, não a partir de um “ilusório consenso ecológico, ou seja, um espírito de bem comum e de salvação de que todos estão pretensamente imbuídos” (LOUREIRO, 2003, p. 12). Não se descarta, porém, a importância de revisão, revalorização da relação com o ambiente e sensibilização, contudo, sabe-se que tal abordagem é insuficiente para enfrentar os desafios hoje colocados para toda a humanidade.

Com essas preocupações, entendemos que o projeto político pedagógico da EA crítica, que segundo os referenciais deste estudo já pode ser chamada de Educação Ambiental Histórico-crítica como definiu Junqueira (2014), porque embasada na Pedagogia Histórico-crítica (PHC), construída por Saviani e colaboradores desde a década de 70, oferece os fundamentos essenciais ao enfrentamento das questões postas no cenário atual, de modo a repensar e problematizar o modo de produção da vida em sociedade que, entendemos, deve se organizar em favor da vida de todos não em benefício de uma minoria poderosa.

Esta compreensão, sob nosso entendimento, é necessária aos cidadãos e trabalhadores, particularmente referindo-se aos futuros professores, de quem se espera uma formação ampla e crítica e atuação coerente, sujeitos de grande importância no cenário educativo e especialmente na escola, a instituição social à

qual foi atribuída a principal função educativa de formação de nossos jovens cidadãos (SAVIANI, 2011).

A investigação do MEC “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” (TRAJBER, MENDONÇA, 2006), além de outros trabalhos na área que também problematizam a inserção EA no Ensino Formal (FESTOZO, CASSINI, NEVES, TOZONI-REIS, 2011, entre outros), apontam os professores como principais sujeitos neste processo. Neste sentido, apesar da desvalorização profissional, das condições de trabalho e de formação dos professores, compreende-se que a formação humana plena, responsável por formar uma população consciente socioambientalmente, perpassa necessariamente pela sua formação inicial e continuada, atribuindo grande valor e importância a estes sujeitos e a estes processos formativos.

Nossa época é caracterizada pelas dinâmicas derivadas do processo de globalização, com consequências econômicas, sociais, culturais, que afetam da mesma forma a educação e as políticas educativas em geral. Organizações internacionais definem parâmetros para a organização e funcionamento da educação e especificamente a Educação Superior, onde são formados nossos professores. A UNESCO, por exemplo, em sua Declaração sobre o Ensino Superior no Mundo (1998), indica como “missão da educação”, da formação e da pesquisa, no seu artigo primeiro a necessidade de preservar, reforçar e intensificar as missões e valores essenciais do ensino superior, em particular sua missão de contribuir ao desenvolvimento sustentável e à melhora da sociedade em seu conjunto, ressaltando pontos diversos e específicos.

Desta declaração cremos que seja importante primeiramente desmistificar o conceito de desenvolvimento sustentável, como se ele portasse um hipotético desejo de toda a sociedade de preservação do ambiente e de melhoria da qualidade de vida para todos. Não se trata de nos limitar à contenda conceitual, mas analisar a concepção hegemônica de desenvolvimento sustentável, como discutimos (TOZONI-REIS et all, 2011d), em sua construção epistemológica e filosófica em meio à lógica neoliberal, que a gerou, e que por isso mesmo, busca incorporar a questão ambiental, que até então era compreendida como empecilho ao progresso,à lógica capitalista, favorecendo o contínuo processo de acumulação de renda e expropriação do trabalho. Por outro lado, divergindo deste entendimento, temos o conceito de sustentabilidade, proveniente das discussões do Fórum das ONGs, em

evento paralelo ao oficial durante a Rio-92, que pactuou o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FORUM INTERNACIONAL, 1995) que manifesta posições do pensamento ambientalista mais crítico, e entende que a exploração da natureza é reflexo de um modelo explorador dos próprios homens e enquanto este não for revisto, não há possibilidade de “salvar” o ambiente. Neste sentido, denuncia a artimanha neoliberal que, abordando a questão ambiental como reformas paliativas de diminuição de impactos e uso de energia, por exemplo, busca “sustentar a economia neoliberal”, relegando a um segundo plano as necessidades humanas e sociais. Assim é sempre válido analisar o termo “desenvolvimento sustentável”, que tem estado comumente presente nos discursos dos representantes de grandes nações capitalistas bem como de empresários que defendem o mercado verde.

Pensemos, então, o Ensino Superior no Brasil sob seus aspectos históricos. Sabemos como a sua organização sofreu influências diversas, locais e globais, na sua organização, nos modelos e projetos, incorporando influências das políticas educacionais de diferentes países e momentos históricos. Em sua origem, segundo Cunha (1988), entre essas influências foram mais fortes a do modelo napoleônico e burguês, bem como o da política educacional alemã, liberal/autoritária. O ensino superior no Brasil foi criado, podemos dizer, no início do século XIX, com a vinda da família real portuguesa – que fugia da situação conflituosa europeia, quando então a França impunha embargo à Inglaterra à qual Portugal era dependente. Naquele momento, não foram criadas universidades, mas instituições isoladas de ensino superior para formação de profissionais. Após a Revolução Francesa, Napoleão procedeu uma reforma educacional das Universidades, instituições que possuíam um espírito corporativo quase medieval e eram barreira para consolidação do regime burguês. Os institutos isolados lá – e cá - cumpririam duas missões: “a demolição de um dos aparelhos de formação dos intelectuais da antiga classe dominante e a preparação dos novos intelectuais para a viabilização do bloco histórico em formação” (CUNHA, 1988, p. 14).

Com o passar do tempo estas instituições isoladas foram se multiplicando e foi desta forma que o Ensino Superior no Brasil se expandiu, oferecendo cursos explicitamente profissionais, com destaque para os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Houve muitas propostas de criação de Universidades, que unissem os Institutos Isolados, mas nesta época, final do século XIX era forte o embate

ideológico entre liberais e positivistas, que tinham posições contrárias a respeito da importância, dos papéis e da necessidade de criação/estabelecimento das Universidades, o que acabou por retardar a formação destas instituições. Desta forma, durante o período colonial e imperial, não existiu nenhuma instituição de ensino superior com o "status" de Universidade. É apenas no início do século XX, tardiamente, que as faculdade isoladas, se aglomeram sendo a primeira Universidade fundada no ano de 1909 em Manaus, Amazonas e dois anos depois se deu a fundação da Universidade de São Paulo - USP (CUNHA, 2000).

O caráter fragmentado da maioria das Instituições de Ensino Superior brasileiras já era criticado desde o Império, mas foi só na década de 1960 que respostas a estas e a outras questões foram sistematizadas em uma reforma universitária (CUNHA, 1988). É essa reforma que nos interessa particularmente aqui, reforma que se deu num "contexto do reforço de subordinação política e econômica do país, (...)" que vinha ganhando terreno desde a década de 40 e que foi caminhando para o "modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte-americano"[7] (IDEM, p. 11). Não foi por acaso que o Governo Militar – ditatorial - reformou o ensino superior. A lógica era transformar as IES em instituições "modernas", tendo como objetivo, "colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma força de trabalho requisitada pelo capital monopolista, organizado nas formas de estatal e privada multinacional" (MOREIRA, 1997, p. 38) ou ainda segundo Cunha (1988) a universidade subordinada ao modo de produção capitalista. O Ensino Superior no Brasil foi então organizado tendo como consultores os tecnocratas norte-americanos, contratados pelo Ministério de Educação, para realizar a Reforma Universitária, definida por uma proposta tecnicista autoritária, de privatização e modernização da universidade e ensino.

A reforma foi efetivamente institucionalizada por meio da Lei n. 5.540 de 1968, contudo, antes disso, ela já estava sendo implantada por força de um decreto de lei. É válido destacar que a Reforma Universitária foi apenas institucionalizada quatro anos depois do Golpe Militar, não porque esta não era uma área que merecia

[7] Vale ressaltar também que apesar de alguns autores caracterizarem a reforma como uma transferência educacional, consideramos ser esta uma afirmação simplista, afinal a constituição de cada universidade é marcada por características peculiares, características culturais e geográficas, do centro urbano em que se desenvolveu, mas são resultantes também da época em que foi criada, e sobretudo do grupo de poder que a institui e/ou que a reformula.

atenção do Regime Militar, mas porque sem a formalização em lei das modificações desejadas, era possível mais facilmente "(...) neutralizar (quando não eliminar) os opositores e aumentar a velocidade de implantação do projeto[8]" (IDEM, p. 20). O controle do Regime Militar já ocorria desde 1964, com professores sendo perseguidos, acusados, principalmente, de ideais comunistas e marxistas; diretórios acadêmicos foram fechados e até destruídos, alunos caíram na clandestinidade, refugiaram-se em diferentes países, foram presos, e, muitos deles mortos pelas forças policiais da repressão política, desorganizando e desmobilizando o movimento estudantil. Em 1968, com esta Reforma/Projeto, algumas medidas restritivas são então formalizadas por lei.

Embora, com o fim da Ditadura a sociedade brasileira tenha passado por um processo de democratização, a organização atual da Educação Superior ainda tem muitos reflexos desta época, sua estruturação, as relações sociais lá projetadas, assim como o ensino, pesquisa e extensão como atividades básicas. Toda a sua estrutura e as relações lá vivenciadas foram grandemente influenciadas (quando não determinadas) pela lógica autoritária, tecnicista, instrumental e fragmentária, fruto do pensamento mecanicista fortemente arraigado na sociedade ocidental e seus componentes econômicos.

Além de ainda ter muitos reflexos da Reforma Universitária empreendida pela ditadura Militar, a constituição e organização da Educação Superior no Brasil devem ser compreendidas no contexto da reforma do Estado sob a lógica neoliberal que vivemos a partir dos anos noventa, no final do século XX. Em meio à decadência em realidade e conceito do Estado-nação, muitas das atividades que estavam tradicionalmente sob a incumbência dos Estados, com a intensificação de fluxos transnacionais passaram a ser realizadas por meio de uma cooperação internacional, integrando politicamente estados e possibilitando a criação de instituições internacionais que estabelecem regras de ação para a coletividade mundial. Chauí (1999), entre outros autores, vem discutindo as implicações de tal lógica na formação humana nestas instituições - chamadas "universidades

[8] A reforma universitária de então foi baseada no Relatório Meira Mattos e no conhecido Plano Atcon que, tendo origem no acordo MEC-USAID, orientou a reorganização do ensino superior no Brasil. Mais informações em FÁVERO, M. L. A. A **Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968 18 Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

operacionais" - projetando determinadas formas de interpretação da realidade e relacionamento social e com a natureza.

Desde a década de 90 o Banco Mundial passou a influenciar substancialmente a política educacional da Educação Superior na América Latina, particularmente no Brasil, mas estavam em jogo diversos interesses e setores diferentes: Universidades Públicas, segmento particular, MARE (Ministério da Administração e da Reforma do Estado) MEC (Ministério da Educação) e BIRD (Banco internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). As reformas governamentais no cenário da política macroeconômica, balizadas pelas propostas do BIRD - "que desempenhou um papel fundamental na formulação da agenda de reformas do governo de FHC" (CARVALHO, 2006, p. 128). - aportavam a descentralização, a flexibilização, a diferenciação e a privatização ao Ensino Superior, e de outro lado a comunidade acadêmica lutava pela manutenção da gratuidade do ensino e autonomia universitária.

Esta forte influência pode ser notada nos documentos oficiais, por meio da imposição de reformas que trariam mais "racionalidade e eficiência" ao sistema educativo (CARVALHO, 2006). Estes conceitos estão ligados a uma racionalidade neoliberal, em que se atribui à educação, conceitos e valores empresariais. Nesta concepção, a educação, sobretudo a superior, é tida antes como uma ferramenta que possibilita a inserção no mercado que como um direito, ou seja um meio para formação do homem em sua plenitude. Eficiência se refere à capacidade de ter resultado "máximo", com menor custo, portanto, um caminho para a rentabilidade, lucro e competitividade. Ser mais "barato" e "rápido" são critérios da eficiência deste sistema, neste contexto, a formação de qualidade, ampla e crítica é secundarizada.

Estes princípios ingressam nas universidades por meio de diversas estratégias: a) avaliações[9]; b) autonomia universitária; c) diversificação e diferenciação; d) flexibilização; e) privatização. Estas modificações que foram introduzidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso dariam uma nova roupagem ao "produtivismo" já presente desde a década de 60, sob alegação, sobretudo, de ineficiência da Universidade Pública e não adequação ao mercado,

[9] Nota-se aqui uma inversão, as reformas não ocorrem na estrutura e consequentemente são percebidas nas avaliações que as regulam, mas o contrário: são as avaliações – com critérios indicados pelos órgãos internacionais – que balizam o funcionamento do sistema de ensino.

questões decorrentes da reforma universitária de 1968, que pautou o modelo universitário no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, segundo Carvalho (2006), diferentemente do que ocorreu em 1968, em que a reforma foi oficializada por um documento único (Lei 5.540/68), esta reforma que passa a alterar a lógica e organização do sistema público e privado, realizou-se por um agrupamento fragmentado de textos legais, projetos e programas, uma estratégia governamental tanto para abrandar o modelo neoliberal implantado pulverizado entre tantos documentos – suavizando assim as possibilidades de resistência -, quanto para lidar parcialmente com as problemáticas.

É importante destacar que o governo FHC assumiu politicamente a educação com um projeto inicial de melhora quanti e qualitativa da educação básica pública, setor cuja porcentagem significativa era destinada aos empresários das escolas privadas. Este grupo, sentindo-se ameaçado, pressionou o governo, que ainda no processo de campanha eleitoral, cedeu aos empresários: reafirmou a expansão da Educação Básica, demanda das agências financiadoras externas e pleito histórico dos educadores, assegurando aos empresários, como de forma compensatória, a fatia do mercado no Ensino Superior, na formação de professores (PIMENTA, 2003). Neste sentido, o investimento no Ensino Superior Público não melhora e mantém-se limitado também o acesso a ele, que continua sendo usufruído por uma pequena parcela da população, caracterizando um ensino elitizado de “excelência”.

Este embate refletiu-se na sanção, após oito anos de tramitação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, com

> ... redução drástica do financiamento do governo federal ao segmento público, perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, pela abertura de turmas no período noturno e pelo aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional (CARVALHO, 2006, p. 128).

Com a redução de investimentos públicos na educação superior, progressivamente se observa, então, a sua crescente privatização, também indicada pelo BIRD como a forma mais eficaz para expandir rapidamente o oferecimento de vagas, o que foi tomando lugar tanto no interior das instituições públicas, por meio de parcerias com empresas privadas e da cobrança de cursos de extensão, como com o deslocamento de parte do quadro docente às instituições privadas e a oferta de bolsas e crédito educativo aos alunos nestas mesmas instituições (PROUNI,

FIES). Estas modificações acontecem em um contexto em que se argumenta que a esfera privada é mais eficiente que a pública, resultando em larga privatização dos serviços educacionais (LIBÂNEO, 2008).

Houve significativo aumento nas matrículas na rede privada no segundo mandato de FHC (1994-1998), indicando maior aproximação com a doutrina neoliberal, preconizado no próprio discurso governamental. Contudo, a evolução numérica das matrículas na educação superior privada tende a esbarrar no poder aquisitivo da sua "clientela", o que pode ser notado pelo aumento de vagas não preenchidas nos cursos oferecidos por estas instituições, de 20% em 1998 a 37% em 2002 (IDEM, p. 129).

Com a mudança para o governo Lula, com um discurso de centro-esquerda, não tivemos mudança na orientação da política para a Educação Superior, mas sua manutenção, com poucas alterações no estado de coisas. Segundo Carvalho (2006) no início do seu primeiro mandato, dado o não crescimento de vagas na rede privada de Educação Superior, a prioridade não foi avaliá-las e controlá-las, mas manter as vagas, os cursos e instituições existentes, conferindo melhores condições de "comercialização" da Educação Superior, principalmente com o PROUNI (Programa Universidade para todos) criado em 2003, pela expressiva distribuição de bolsas para alunos das classes sociais menos privilegiadas nas instituições privadas de Ensino Superior: verba pública para as instituições de ensino privadas e também menos investimento público nas públicas[10].

Diversos setores da sociedade aprovam a distribuição de bolsas para estudantes de baixa renda nas IES privadas, com a justificativa da democratização do acesso à Educação Superior, permitindo assim que as camadas mais pobres da população que não imaginavam ter a possibilidade de ingresso neste nível de ensino, tão valorizado como garantia de ascensão social. Contudo, não se discute que tais medidas, apesar de parcialmente necessárias, contribuem para diminuir a responsabilidade do Estado em garantir ensino público e de qualidade na Educação Básica e na própria Educação Superior, direito preconizado na Constituição de 1988.

[10] "O Programa Universidade para todos (PROUNI) surgiu, em 2003, acompanhado por um discurso de justiça social [parte das bolsas deve ser direcionada a portadores de deficiências, negros e indígenas, além do incentivo à formação de professores para a rede pública], que encobriu a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas" (CARVALHO, 2006, p. 131).

Além disso, e de forma mais grave, essas medidas reforçam na prática a educação como mercadoria e não como um direito – ainda que seja preciso aprofundar as reflexões sobre a necessidade e o direito da Educação Superior para todos no Brasil. O mais evidente aqui, quando pensamos nesta política pública de fortalecimento da Educação Superior privada, é a qualidade da formação oferecida. A questão das funções básicas das universidades, de ensino, pesquisa e extensão, também precisam ser refletidas neste processo de fortalecimento das instituições privadas de Educação Superior.

O governo de Lula, apesar de seguir a mesma orientação que o de FHC no incentivo/manutenção do segmento privado na Educação Superior, apresentou diferenças quanto à forma de negociação e participação de atores sociais nas decisões sobre as reformas, por meio de seminários e recebimento de sugestões aos documentos, contrastando, nos três anteprojetos da reforma universitária, com posições do BIRD, frisando a educação como um bem público e não como um serviço comercializado e regulado pelo mercado. Há também um incentivo à criação e estruturação de Institutos Federais e Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica), além de aumento no investimento nos já existentes (CARVALHO, 2006).

Vale destacar, porém, que neste governo se mantém como no anterior o controle e regulação das IES pelos mecanismos de avaliação, em que os indicadores são estabelecidos pelas grandes corporações de mercado, BIRD, FMI. No Governo de Lula há assim uma busca de acomodação de diferentes interesses, ora privilegiando o sistema privado, ora privilegiando o público.

Entre as transformações e continuidades observadas no contexto público-privado na Educação Superior nas últimas décadas, Sampaio (2011) destaca como de grande impacto aos rumos do ensino superior privado no Brasil, a promulgação do Decreto 2.306, em 1997. Se antes as Leis da Educação brasileira vigoravam também para as IES privadas, que eram, portanto, normatizadas e regulamentadas segundo suas diretrizes e concepções, agora, com este Decreto se permitiria a estas instituições assumirem diferentes naturezas, inclusive de natureza mercadológica, organizando suas atividades com finalidades lucrativas:

> Esse artigo dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art. 24). Ou seja, o artigo permitia às entidades mantenedoras

> das instituições de ensino superior alterar seus estatutos, escolhendo assumir natureza civil ou comercial. Com base nesse dispositivo, passaram a ser classificadas como: entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa e entidade mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa. As últimas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas; em outras palavras, passam a responder como entidades comerciais.
> (...) Hoje, passados 14 anos desde a edição do decreto 2306, quase a metade (48%) de um total de 2.016 instituições privadas de ensino superior no Brasil têm finalidade lucrativa (SAMPAIO, 2011, p. 31-32).

Considerando estas questões, é importante compreendermos o impacto quantitativo que as Instituições Privadas têm em nosso sistema de Educação Superior, assim apresentamos os dados mais recentes divulgados pelo INEP, em que se nota que, de maneira geral, há um enorme predomínio deste setor quando comparado ao setor público:

Quadro Resumo- Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa- Brasil- 2012

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Educação Superior - Graduação						
Instituições	2 416	304	103	116	85	2 112
Cursos	31 866	10 905	5 978	3 679	1 248	20 961
Matrículas de Graduação	7 037 688	1 897 376	1 087 413	625 283	184 680	5 140 312
Ingressos (todas as formas)	2 747 089	547 897	334 212	152 603	61 082	2 199 192
Concluintes	1 050 413	237 546	111 165	96 374	30 007	812 867

Tabela 1 - Quadro geral Ensino Superior. Fontes: Mec/Inep e Mec/Capes; elaborado por Inep/Deed, 2013

Destacamos na tabela os números relativos à quantidade de instituições de ensino superior públicas e privadas, em que se pode notar, portanto, enorme predomínio do setor privado: aproximadamente 87,5% das IES privadas e 12,5% públicas, em 2012.

Quando buscamos no último censo do INEP dados que se referem à formação de professores, nosso tema de análise neste estudo, o número de matrículas nos cursos de Licenciatura presenciais e à distância aumenta em 63, 95% de 2002 a 2012 nas IES públicas, e 142,93% nas IES privadas no mesmo período, como podemos observar na tabela 2, chegando essas últimas a serem responsáveis por aproximadamente 56% das matrículas em 2012, e com claras

tendências a crescimento, quando observado o histórico de dados oferecido pelo INEP.

Número de Concluintes em Cursos de Grad. por Mod. Ensino e Cat. Administrativa Brasil 2001/2012

Ano	Grau acadêmico	Concluintes por curso					
		Total Geral					
		Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2001	**Total**	**396 119**	**132 747**	**65 571**	**55 045**	**12 131**	**263 372**
	Bacharelado	237 892	66 165	39 042	19 688	7 435	171 727
	Licenciatura	106 862	44 640	12 500	28 060	4 080	62 222
	Tecnológico	11 629	2 967	642	2 117	208	8 662
	Bacharelado e Licenciatura	39 736	18 975	13 387	5 180	408	20 761
	Não informado	-	-	-	-	-	-
2011	**Total**	**1 016 713**	**218 365**	**111 157**	**87 886**	**19 322**	**798 348**
	Bacharelado	607 971	124 312	68 963	42 384	12 965	483 659
	Licenciatura	238 107	75 021	30 699	39 086	5 236	163 086
	Tecnológico	170 635	19 032	11 495	6 416	1 121	151 603
2012	**Total**	**1 050 413**	**237 546**	**111 165**	**96 374**	**30 007**	**812 867**
	Bacharelado	637 486	142 466	70 065	51 724	20 677	495 020
	Licenciatura	223 892	72 740	30 091	36 722	5 927	151 152
	Tecnológico	189 035	22 340	11 009	7 928	3 403	166 695

Tabela 2 – Histórico do número de alunos concluintes no setor público e privado em 2001, 2011 e 2012. Fonte: Censo INEP de 2013.

Na tabela 2 selecionamos dados referentes ao número de alunos concluintes no ano de 2012, último relatório divulgado, o de 2011, e dez anos antes, de 2001 - o mais antigo publicado no resumo técnico de 2012 e último ano do governo de FHC - de modo que possibilite a progressão histórica e comparação dos formandos licenciados nas instituições públicas e privadas de Educação Superior.

Não podemos deixar de identificar tanto os incentivos possibilitados pelo Decreto n. 2306 quanto pelo PROUNI como incentivadores do crescimento observado.

Também é importante conhecer as análises feitas pelo próprio INEP a partir do seu último censo divulgado em 2012 sobre a melhoria da qualificação dos professores da Educação Básica. Cruzando os dados do censo da Educação Básica com o da Educação Superior, o INEP identificou mais de **400 mil** alunos da Educação Superior que são **concomitantemente** professores na educação básica. Ou seja, 400 mil professores da Educação Básica em 2012 estavam paralelamente cursando a Educação Superior. Essas análises nos convocam a discutir mais detidamente a qualidade da Educação Superior nas Instituições que os formam, em

especial nas Instituições Privadas. Observemos que, de acordo com o relatório do Censo de Educação Básica de 2012, dos professores já atuantes, matriculados em cursos superiores, 64,8% (264.101 pessoas) frequentam cursos em Instituições Privadas, enquanto 35,2% (143.759 pessoas) cursam Instituições públicas. Ou seja, é muito maior e mais significativo o percentual de professores da educação básica que estão em formação na Educação Superior Privada.

Por outro lado, quanto à qualidade das IES, Gatti e Nunes (2009) avaliam os IGCs das Instituições - Índices Gerais de Cursos - que fazem alusão à média dos cursos, levando em conta tanto o desempenho na graduação como na pós-graduação, além das matrículas dos alunos. Os dados indicam que, comparativamente as IES privadas têm em geral IGCs mais baixos em relação às públicas. Manfredini e Silva (2011) também avaliam as condições de ensino oferecidas em IES privadas, e destacam algumas problemáticas: a concentração das atividades de formação restritas ao ensino, em detrimento, em geral, da pesquisa e extensão; a alta concentração de professores horistas e alta rotatividade de profissionais; crescente número de disciplinas em EAD – Educação à Distância. Além disso, as autoras destacam os dados do ENADE de 2009, analisados por Gatti e Nunes (2009) em que se pode notar menor desempenho dos alunos de licenciaturas e pedagogia das IES privadas em relação às IES públicas. Todas estas questões demonstram de modo geral que as IES privadas oferecem condições inferiores de formação aos profissionais que formam.

Mas há outras questões que merecem nossas análises, de modo a compreender melhor o contexto em que se dão as relações entre setor público e privado e também entre Educação Básica e Superior no Brasil, o censo da Educação Básica de 2012, último divulgado, demonstra que “nos 192.676 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas e 8.322.219 (16,5%), em escolas da rede privada”. Esta situação escancara uma grande contradição do Sistema Educativo brasileiro, com enorme predominância da rede pública na Educação Básica, ao passo que os seus professores são formados principalmente na rede privada. Neste sentido, compreendemos que a melhora na formação de professores toca em ambos os níveis de ensino, pois por um lado a formação destes professores é realizada prioritariamente no Ensino Superior (após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996) e, por outro lado, estes sujeitos serão também atores de suma

importância na Educação Básica. Lembremos ainda que muitos dos professores da educação básica na rede pública foram alunos da própria rede pública.

> ... A melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais (INEP, 2013, p. 38).

Não é incomum ouvirmos falar que a educação no Brasil não vai bem e que está em crise. Mas quando nos referimos à crise da educação, é importante que ela seja compreendida em sua constituição histórica, não de maneira abstrata e descolada, mas no contexto em que surge e nas contradições em que se desenvolve, sobretudo numa sociedade dividida em classes. Sabemos que a escola pública tem de enfrentar problemas construídos historicamente no bojo da sociedade brasileira extremamente desigual – estas contradições acima descritas possuem raízes também na organização e distribuição econômica - em que à maioria da população é destinada educação com qualidade muito inferior àquela da educação das classes privilegiadas (além de saúde, transporte, etc.). Esta realidade vem sendo conformada há muito tempo: desde o século XVI, quando índios e filhos de colonos eram educados pelos jesuítas, com ensino pautado em valores contrarreformistas - caracterizados por uma forte reação ao pensamento crítico que surgia na Europa nesta época - e de maneira diversa, a educação dos filhos dos proprietários de terra era baseada no academicismo; muitos completavam seus estudos na Europa (ROMANELLI, 2003).

Desde então, a educação é pautada em dois projetos opostos, um para atender a classe dirigente e outro para a classe trabalhadora (LOMBARDI, 2005), o é que facilmente perceptível quando trazemos à luz a configuração histórica da educação brasileira que, apesar de ter sofrido grandes modificações, como relacionada à estrutura político e social de cada época, reflete desde o seu princípio o abismo que existe – e que se aprofunda - entre as classes afortunadas e aquelas desprovidas de bens materiais e culturais na sociedade brasileira.

É neste sentido que afirmamos a necessidade de contextualização histórica da crise, de modo que possamos superar as críticas rasas e imediatistas que tendem a afirmar que os problemas da escola são decorrentes da falta de comprometimento ou competência dos professores, erros na organização da escola,

ou relacionados à indisciplina dos alunos, e muitas outras questões isoladas. É importante lembrarmos que os problemas da escola não são “erros” de percurso, mas resultados de escolhas feitas ao longo do tempo, por pessoas e grupos, não por todos igualmente, mas por uma minoria detentora de poder político e econômico, que em sua maioria não educará seus filhos em escola pública e que possui determinada visão a respeito da importância da educação para a manutenção da organização social vigente e seu modo de se produzir e ao mesmo tempo pela ausência de participação da maioria a quem esta mesma educação deveria se dirigir.

É importante, porém, discutirmos e analisarmos esta crise instalada no tempo, que dificulta e quase impossibilita mudanças em nossa pirâmide social, também de forma que ao compreendê-la como uma crise construída, pode-se também vislumbrar a sua desconstrução, uma nova produção, não num processo de negação do passado, mas da identificação das questões que a configuram, as problemáticas e as potenciais, e os fatores diversos que as determinam, permitindo pela relação e conexão entre elas, a compreensão da realidade em sua formação histórica bem como da crise, para que então, possamos enfrentá-las e superá-las no devenir histórico, com a participação efetiva da população.

Sabemos que os desafios a serem enfrentados não são poucos, tampouco, simples, bem como é enorme a necessidade de professores – bem formados – que ingressem na rede pública de ensino, professores estes em sua maioria provenientes da rede privada (ainda que considerada a importância da verba pública nesta formação) e que possam ter uma visão ampla e crítica da realidade de modo que trabalhem para favorecer uma formação rica aos seus alunos promovendo a percepção do ambiente na sua relação com o ser humano, com o objetivo de fazer com que a sociedade busque a transformação de sua própria forma de fazer-se, produzir e produzir-se, superando a crise socioambiental construída historicamente. A educação ambiental, sobretudo em seu viés crítico pode trazer contribuições significativas a este cenário. Estas questões relativas à formação de educadores ambientais nos chamaram a atenção e influíram significativamente na definição e elaboração deste estudo.

No Brasil, desde o início da década de 90, parece haver consenso na comunidade científica sobre a abordagem da EA - após forte e longo embate dos defensores da EA enquanto disciplina com aqueles que a defendem como temática

transversal, interdisciplinar – prevalecendo o seu enfoque interdisciplinar. Neste sentido, também os documentos oficiais brasileiros, apontam há tempos para a necessidade de tratar a EA em todas as modalidades e níveis de ensino, não em uma disciplina, mas de modo que se constitua em uma prática educativa permanente e integradora, interdisciplinar ou transdisciplinar. Legislações da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999) assim como de Meio Ambiente, como a Política Nacional de Meio Ambiente (1981) também colocam a importância de trabalhar a EA segundo esta concepção.

É preciso, inicialmente, analisar criticamente estas políticas, compreendendo-as em sua constituição e seus desdobramentos, sobretudo por serem importantes referências para o trabalho em educação ambiental. Janke (2012) que estudou a política que regulamenta a EA no Brasil pela PNEA de 1999, analisa seu caráter contraditório, tanto relativo ao processo legislativo de sua tramitação e aprovação quanto à aplicação, em termos práticos, do que é previsto nesta lei. A autora pondera sobre a implementação da lei, desde a sua concepção como projeto de lei até a sua promulgação, e avalia que o texto resultante sintetiza um processo de disputas - apesar das escassas discussões em sua criação - entre concepções críticas, buscam ganhar espaço, e concepções neoliberais. Não se pode considerar, porém, que a disputa seja igualitária e justa, afinal o cenário, as leis, a cultura, o ideário populacional, etc favorecem a manutenção de posições conservadoras, porque hegemônicas, culminando em alguns avanços e mais retrocessos.

Por sua vez, quanto ao reflexo da legislação na práxis social, segundo Janke (2012), pouco do que foi originalmente pensado se realiza em termos práticos. A EA no contexto formal encontra dificuldades na escola devido ao contexto de disputas históricas,

> ... entre as correntes tradicionais e críticas, entre o processo educativo orientado pela manutenção do capital, contra a luta por uma educação crítica orientada para a transformação social. Em geral, o cenário de manutenção tem sobrevivido à disputa, numa situação revelada pela precariedade e falta de qualidade da educação nos espaços formais, de um modo geral e abrangente (IDEM, p. 7).

É importante relembrar, como tratamos no início deste trabalho, que há um avanço ao longo dos últimos anos quanto à realização da EA nas escolas, especialmente em termos quantitativos, como indicam Loureiro, Cossío (2007) e

Veiga, Amorim, Blanco, (2005). Contudo, este estudo, e outros, como a investigação do MEC “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” (TRAJBER, MENDONÇA, 2006), as sucessivas pesquisas desenvolvidas pela parceria entre o MEC/SECAD, Inep e ANPEd, e também a pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação - GPEA - realizado em 19 municípios de Bauru – SP – e região (TOZONI REIS et all, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011d, 2012, 2013a, 2013b e TOZONI REIS, MAIA, TEIXEIRA 2011[11]) analisam a inserção efetiva da EA nas instituições de ensino, para além dos números e discursos.

Alguns temas relacionados à dificuldade de inserção da educação ambiental na educação formal e especificamente na escola podem ser trazidos à discussão:

a) Temos observado que a questão ambiental, assim como os demais temas transversais e conteúdos interdisciplinares, por não se tratar de conteúdos inseridos no currículo como disciplinas, correm o sério risco de serem secundarizados, tratados como menos importantes que os demais conteúdos das disciplinas escolares (NEVES, FESTOZO, 2011) e de maneira superficial;

b) Muitos professores acreditam que não seja de sua responsabilidade – ou não se sentem preparados – para o trabalho com a temática ambiental, e neste caso a questão ambiental é abordada pelos professores de matérias específicas como Ciências e Biologia, como se fosse assunto de interesse apenas destas disciplinas;

c) Outra questão constatada por Veiga, Amorim, Blanco, (2005) é que quando observa o trabalho com a EA, esta inserção centra-se em três aspectos principalmente: Disciplinas Especiais, Projetos, e conteúdos ambientais nas disciplinas, de um modo geral, pouco inseridos formalmente no currículo.

d) A escola é um ambiente historicamente disciplinar, assim como o é a formação da maioria dos que a compõe, sendo demagógica uma proposta que não forma efetivamente os principais sujeitos responsáveis pelo seu tratamento de maneira diferenciada (JANKE, 2012).

Apontamentos convergentes com estas análises são encontrados no estudo realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC, 2007), que investigou, junto a docentes e pesquisadores

[11] As publicações foram coletivamente elaboradas pelos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – GPEA – Bauru, SP, e embora em um dos casos tenha sido publicado com o nome de 3 autores, deve-se ao fato de a comissão apenas permitir autores inscritos no evento publicar artigos em seus anais.

universitários, a formação em Educação Ambiental proporcionada na Educação Superior[12]. Foram identificados muitos obstáculos para o trabalho com a EA, mas alguns pontos importantes para a reflexão aqui se coloca: as Instituições de Ensino Superior não possuem órgãos que centralizam e/ou coordenam ações de EA, há carência em Políticas Públicas que facilitem a inserção da Educação Ambiental neste nível de ensino. O estudo aponta ainda que a própria estrutura universitária é um dos maiores obstáculos para a implementação da EA: "departamentalização [e consequente burocratização], fragmentação, hierarquização, hiperespecialização e desarticulação de conhecimentos" (IDEM, p. 27).

Enfim, precisa-se avançar na forma como a Educação Ambiental vem sendo abordada na escola, que é agravada também pela estrutura histórica disciplinar rígida do sistema de ensino, a fragilidade na formação dos professores (básica e superior), além do esvaziamento dos espaços de formação docente na escola e a precarização das condições trabalho do professor que não têm favorecido a inserção da educação ambiental no trabalho coletivo em todo o sistema de ensino brasileiro, do Básico ao Superior.

Para a realização da abordagem interdisciplinar, faz-se necessário um esforço coletivo de diversos professores em suas disciplinas em busca de compreender a realidade em sua totalidade, em suas múltiplas determinações que se relacionam no processo histórico e pode ser uma forma de enfrentar estas problemáticas que viemos analisando, facilitando a compreensão da realidade com âmbitos e fenômenos que se interconectam. Mas, é importante destacar que um trabalho interdisciplinar simplificado não garante esta superação, pois pode não passar de uma justaposição ou aglomeração de informações e atividades, quando a lógica de interpretação da realidade é a mesma, baseada numa concepção linear, mecânica, uma visão positivista da realidade, o que acarreta em dificuldades de apreensão do todo em sua complexidade, em suas relações dinâmicas, consequentemente reforçando a visão disjunta dos processos sociais e ambientais e das relações no próprio contexto social, na história. Como estas conexões de interdependência não são compreendidas em sua profundidade, pelas categorias de totalidade,

[12] O documento técnico, n. 122 de 2007: Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas que traz grandes contribuições para a compreensão do cenário atual, apontando os estudos já realizados, as dificuldades e possibilidades da inserção da Educação Ambiental no Ensino Superior.

historicidade, contraditoriedade e concreticidade, a educação pode acabar contribuindo para perpetuar um modelo de organização da vida baseado na exploração da natureza pelo homem e, de forma ainda mais cruel, um modelo de exploração do homem pelo homem.

Entendemos que o modelo disciplinar formalmente existente, assim como as propostas idealizadas de interdisciplinaridade, tem sido “cristalizadas” nos currículos escolares, tanto quando esvazia de sentido os conteúdos escolares, fragmentando o conhecimento e afastando-o da sua existência real, mas também quando se submete a ensinar, ainda que de forma interdisciplinar, apenas o que for de utilidade imediata e cotidiana aos alunos, imersos quase sempre, no caso brasileiro, numa realidade alienada e alienante.

A EA, ela mesma, pode favorecer um trabalho interdisciplinar, pois assim como exige uma apreensão complexa da realidade, demanda a colaboração de diversos domínios e áreas do saber para compreender o ambiente em suas múltiplas determinações, favorecendo o relacionamento entre as disciplinas, estimulando um trabalho coletivo de professores. Mas, poderá contribuir efetivamente com uma compreensão mais crítica da realidade, na medida de um esforço coletivo de análise da totalidade da realidade, em sua constituição histórica e dialética, ou seja, quando cada conteúdo escolar, cada tema disciplinar for apreendido no seio da vida social - e suas contradições - organizada de acordo com a lógica capitalista.

Neste sentido e em crítica às linhas pedagógicas - que atraem tantos professores nas escolas - que descolam a educação da sociedade em que vivemos, foca nos processos individuais e afirma que se deve ensinar a partir do que já sabem e das especificidades regionais, em detrimento do conhecimento universalizado, Giardinetto afirma (2006, p. 111)

> A superação da exclusão não está apenas em considerar o que sabem, mas em superar as dificuldades pelas quais esses indivíduos não têm acesso a cultura humana em geral, garantindo, portanto, a apropriação daquilo que não sabem e que definem esses indivíduos como marginalizados culturalmente.

Sob nosso entendimento, a Educação Ambiental, balizada pela Pedagogia Histórico Crítica (PHC), pode contribuir de maneira profícua, valorizando a escola e os conhecimentos escolares, que são os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados.

Na perspectiva da PHC, a escola, mesmo muitas vezes reproduzindo a sociedade de classes e suas contradições, tem papel fundamental na humanização e democratização da sociedade, ao possibilitar o acesso ao saber elaborado – o conhecimento do mundo que cria também uma determinada realidade - possibilitando que os sujeitos tornem-se conscientes de si mesmo, de sua inserção na sociedade com sua divisão de classes e interesses antagônicos, fundada no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007), e lutar pela instauração de uma sociedade igualitária. Assim, a escola se faz importante na decodificação e sistematização da produção do saber, de modo a garantir ao indivíduo o pleno acesso à cultura universal, mas precisa ser também espaço de formação e enriquecimento intelectual de professores e funcionários em serviço, local de organização e trabalho coletivos, que possibilitem a renovação e construção democrática constante da instituição escolar.

A formação inicial dos professores, sob nosso entendimento, precisa garantir a compreensão destas questões, de modo que eles possam pensar criticamente as relações do sujeito consigo mesmo, com o outro, na escola, na sociedade, no ambiente, superar a visão linear e fragmentada da realidade - dominante em nossa sociedade e com base na qual a maioria de nós foi educada -, em direção a compreensão da totalidade da realidade, que o método Materialista Histórico Dialético pode proporcionar. Neste sentido, o processo educativo pode formar estes sujeitos para que, por meio da apropriação da cultura histórica e socialmente constituída pela humanidade e a compreensão da privação deste conhecimento a que grande parte da sociedade brasileira foi submetida ao longo de nossa história, possam se enxergar como agentes transformadores, capazes de sonhar, buscar e lutar por uma sociedade igualitária e sustentável.

O avanço em direção a uma consciência mais elevada ou consciência filosófica (SAVIANI, 2007), entendemos, é possível e pode ser garantido apenas com um processo intencional e sistemático de formação, de profissionalização dos professores.

Neste sentido, relembramos aqui os estudos empreendidos no início do curso de doutoramento que culminou nesta investigação, com o tema: ambientalização curricular de cursos de formação de professores – Licenciaturas de uma instituição Pública de Ensino Superior – Matemática, Geografia e Ciências Biológicas (cursos representantes dos três grandes domínios do conhecimento, Exatas Humanas e

Biológicas). Nesta proposta, buscamos identificar e analisar as oportunidades institucionais de formação destes professores, de modo que pudéssemos elaborar coletivamente, entre docentes e discentes representantes participantes, diretrizes gerais para a ambientalização curricular e a formação de educadores ambientais nos cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública do estado de São Paulo, que fossem, por isso, participativas e potencialmente interdisciplinares e integradoras.

Pretendíamos investigar, no âmbito Ensino, da Pesquisa e da Extensão os dados que nos revelassem os níveis da ambientalização curricular dos cursos de formação de professores nessa IES. Para isso, iniciei a identificação para seleção dos documentos referentes à organização formal dos cursos: Projetos Políticos Pedagógicos (com a grade curricular) e os planos de ensino das disciplinas voltadas especificamente para a formação de educadores ambientais, além da documentação dos projetos de extensão e as pesquisas desenvolvidas pelos alunos junto aos seus orientadores que tivessem como tema a questão ambiental. Além disso, algumas entrevistas foram realizadas junto aos coordenadores de curso e representantes discentes. A investigação desenvolveu-se até o estudo exploratório, que ocorreu em 3 cursos diferentes em 3 *campi* diferentes.. Entretanto, a pesquisa acabou por ser interrompida, após quase 2 anos e reorientada para outra prática – guardando certos objetivos - tanto por encontrar sérias dificuldades na coleta de dados, principalmente no que se refere ao acesso às pesquisas realizadas, que não estão disponíveis ao público[13],quanto por identificar em minha prática como professora numa outra Instituição, neste caso de Ensino Superior privado, motivação para o desenvolvimento de uma investigação e trabalho mais participativos.

Mas, podemos refletir aqui sobre algumas informações recorrentes nos depoimentos de professores coordenadores de curso e representantes discentes entrevistados que indicavam que a questão ambiental era trabalhada geralmente em razão da iniciativa pessoal dos professores ou de grupos, ou seja, trata-se de empreendimentos individuais em disciplinas específicas do curso ou nos projetos que envolvem mais de uma disciplina, favorecendo a interdisciplinaridade. A partir da análise dos documentos relativos ao ensino dos cursos, depreende-se situação

[13] A Unidade de Marília – UNESP – começou a organizar a base de dados @thena, em que pudemos acessar alguns trabalhos de monografia - finalizados e publicados. Contudo, o trabalho estava em processo de elaboração, além do que seriam, com o tempo, disponibilizados apenas os trabalhos monográficos, não as iniciações científicas.

similar, ou seja, a inserção da questão ambiental não parece se produzir de maneira formal no currículo dos cursos estudados, apresentando políticas de formação pouco ou nada sistematizadas, como já discutimos e o estudo realizado por Veiga, Amorim e Blanco (2005) em todo país na educação fundamental demonstram.

A forma como a Educação Ambiental vem sendo abordada na Educação Básica e Superior, como um projeto secundário ou limitando-se a disciplinas específicas, não pode ser, obviamente, entendida como responsabilidade dos professores ou mesmo da escola isoladamente, afinal são múltiplas as determinações que configuram esta questão. Aliás, grande parte do mérito da inserção da educação ambiental nos ambientes escolares pode ser atribuída aos professores, o que lhes confere significativo valor em todo este contexto. Esta abordagem um tanto dispersa, dependente dos ensejos pessoais de professores e grupos atuantes nas escolas e nas licenciaturas, reafirmamos, acaba por caracterizar a inserção da Educação ambiental como pouco formal, frágil nos currículos. E este problema parece se circunscrever à realidade brasileira.

Em países como a Bélgica, segundo observações e entrevistas realizadas com professores formadores de professores (Partoune, Michel Lex e Gruslin) quando do estágio realizado na Universidade de Liège, a questão ambiental é ainda pouco abordada nos documentos relativos à formação inicial de professores (como, por exemplo, num documento de suma importância relativo a esta formação elaborado pelo Ministério da Comunidade Francesa na Bélgica - MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2007), não se observa sua inserção numa política de formação de professores, de maneira geral. Esforços vêm sendo realizados nos últimos anos de modo a trazer à luz a necessidade do trabalho sistemático com a educação ambiental, também por meio da socialização de erros e acertos das experiências levadas a cabo por professores que se empenham, individualmente ou em pequenos grupos, ou ainda, por meio da ajuda de grupos externos, associações solicitadas pelos professores para realizar o trabalho com Educação Ambiental nas escolas (por exemplo, a Associação CRIE de Liège, Centre Régional d'Initiation à l'Environnement) - como é usualmente trabalhada a EA na Valônia, região centro-sul da Bélgica.

Assim, podemos compreender a partir dessas análises que a dificuldade da inserção da educação ambiental no currículo não é uma questão pontual, nem mesmo uma questão limitada a um país. Reconhecemos também que, para além de

se tratarem apenas de escolhas individuais de cada professor – escolhas conscientes ou não – definindo a forma como atuam e produzem conhecimentos, o histórico de fragmentação entre as áreas do saber e a própria estrutura de organização da Universidade, não favorecem o trabalho interdisciplinar, uma abordagem mais dinâmica e consequentemente a inserção da questão ambiental no currículo.

Por outro lado, estas dificuldades permitem que, por meio do esforço teórico, coletivo que se realiza para compreendê-las, avance-se de modo a superá-las, reafirmando—se aqui, mais uma vez, a centralidade do papel dos professores neste processo e para o tratamento da EA em instituições educativas, seja na escola ou nas IES.

Considerando estas preocupações e no atual estado de coisas, entende-se importante atentarmosção para a formação inicial de educadores ambientais nas IES particulares, que formam a maior parte daqueles que atuarão na Educação básica em escolas da rede pública de ensino. A motivação se acentua dada a necessidade imperativa de formar estes sujeitos para compreenderem criticamente estas questões que viemos discutindo, e que, segundo algumas pesquisas demonstram são sujeitos que muitas vezes possuem um arcabouço cultural mais pobre, com pais com baixa escolaridade e formados na escola pública (GATTI e BARRETO, 2009) questões que poderiam ser relativamente superadas, caso fossem oferecidas boas condições de formação a estes professores.

Assim, considerando minha atuação como professora e coordenadora de um projeto interdisciplinar PPP Interdisciplinar, em um curso de Pedagogia de uma IES privada, tive oportunidade de trabalhar com EA na formação de professores e discutir, coletivamente diretrizes para contribuir com a inserção da EA nestes momentos e espaços intencionais e sistematizados de formação, neste caso, de pedagogos.

O curso de Pedagogia é criado no Brasil em 1939, pelo Decreto n. 1.190, umas das cinco seções da Faculdade Nacional de Filosofia (SAVIANI, 2007).

Ele foi reformado por diversos decretos e regulamentações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024, de 1961; do Parecer 251 de 1962, da Lei da Reforma Universitária de 1968, que resultou na Resolução CFE n. 2/69 e depois, apenas em 1996, quando entrou em vigor nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394) (SAVIANI, 2007) e dentre as mudanças, muitos foram

os obstáculos enfrentados pelo curso e pela profissão do pedagogo, da desqualificação social à ameaça de extinção da profissão. Pimenta (2003, p.06) analisa que a "investida contra o curso de pedagogia, o sentido ideológico foi o de desvalorizar o único espaço nas universidades, ao nível de graduação, que se volta a fazer, intencionalmente, a análise crítica da educação praticada na sociedade".

Além da desvalorização do pedagogo, podemos observar ainda hoje um ideário comum, inclusive entre professores: o pedagogo é um professor das séries iniciais . Essas concepções são reforçadas também pelas Diretrizes do Curso de Pedagogia (PIMENTA, 2003). Desde a sua origem, as diretrizes e o currículo do curso, ao invés de aproximá-lo dos processos de investigação sobre temas e problemas da educação, possibilitando o desenvolvimento acadêmico da área, limitou-o em grande medida ao trabalho docente (SAVIANI, 2007, LIBÂNEO, 2001).

Esta concepção foi influenciada, segundo Libâneo (2001, p.05) pelo movimento dos "pioneiros da educação nova" que compreendia que o curso de Pedagogia formava professores para as séries iniciais de escolarização:

> O raciocínio é simples: educação e ensino dizem respeito a crianças (inclusive porque "peda", do termo pedagogia, é do grego "paidós", que significa criança). Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia.

Neste sentido vale destacar as ponderações de Gatti e Nunes (2009, p. 1357)

> Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

O curso de Pedagogia se ocupa da formação escolar das crianças, com processos, métodos e formas de ensinar, mas esta é apenas uma das modalidades da Pedagogia e uma das áreas de atuação do pedagogo que, como ciência da Educação, e com a contribuição de outras ciências que se voltam a estudar o fenômeno educativo, deve intencionalmente refletir e orientar a práxis educativa de nossa sociedade (IDEM, 2003).

A educação, como fenômeno peculiar humano, é a condição que possibilita a um membro da espécie humana tornar-se homem, não apenas para se inserir em seu contexto social, reproduzindo-o, mas, sobretudo, para lhe dar condições de refletir sobre os determinantes históricos e os rumos que a sociedade vem tomando, de modo a participar por meio do trabalho educativo do processo de criação desta sociedade e do gênero humano, almejando melhores condições de vida ao conjunto das pessoas. Isso não ocorre apenas na escola, muito menos somente na educação de crianças (ou ainda no ensino delas). Assim, de modo bastante mais ampliado, Libâneo tece orientações a respeito da formação dos profissionais da educação (2001, p. 07) que

> ... deve contemplar a preparação daqueles profissionais da área educacional demandados pela sociedade brasileira, em sua configuração atual, para atuarem na organização e na gestão de todos os segmentos do sistema nacional de ensino. Com igual insistência, é também necessária a formação de estudiosos que se dediquem à construção do conhecimento científico na área, uma vez que a educação também é considerada como um campo teórico-investigativo e que a produção desse conhecimento é requisito fundante de toda formação técnica e docente.

Nesta mesma perspectiva, Pimenta (2003, p.23) comenta sobre a necessidade de atuação dos pedagogos - e consequente formação que os instrumentalize para a

> ... re-traduzir e transformar os saberes de que dispõe, sejam eles de origem científica ou de outras fontes da experiência reflexiva no cotidiano de trabalho, situa[ndo] o pedagogo na categoria de sujeito hermenêutico produtor de sentidos. Não se trata de uma capacidade inata ou meramente espontânea, mas de uma real competência que a reflexão para, na e com a ação potencializa cada vez mais. A formação inicial assim como a formação continuada do pedagogo pesquisador possibilita o desenvolvimento do disciplinamento necessário à reflexão individual e coletiva essencial para uma prática reflexiva e transformadora (PIMENTA, 2003, p.23).

Assim, considerando a importância dos professores na formação de nossa sociedade e a necessidade de formação mais complexa e crítica de futuros educadores ambientais, além de reconhecer também as limitações inerentes à própria origem e estruturação das instituições privadas de Ensino Superior, buscamos desenvolver um trabalho coletivo e participativo de formação de professores, inspirada também em outras experiências de inserção da educação ambiental nos currículos, por meio do contato pessoal e estudo, inclusive de outros países, de modo que pudessem contribuir com a formação educativa ambiental de

professores, futuros pedagogos, por meio de um processo participativo vivenciado tanto prática, quanto teoricamente.

O trabalho de formação de alunos do curso de Pedagogia que foi objeto de análise deste estudo ocorreu tanto por meio de duas disciplinas que ministro junto ao 5º semestre do curso, como pela coordenação de um Projeto Interdisciplinar que reúne todo o curso de Pedagogia desta Instituição, suas disciplinas, professores e alunos. O projeto foi sendo esboçado e desenvolvido por aproximadamente três anos, até culminar naquele que seria alvo de nossa análise.

As raízes deste Projeto estão “fincadas” no segundo semestre de 2011, quando em uma conversa na reunião de planejamento, a comunicação entre disciplinas e professores e a realização de práticas pedagógicas com objetivos comuns foram alvo de discussão. Nesta reunião, refletimos sobre a implantação de um projeto contínuo que contribuísse com estas finalidades. O o projeto interdisciplinar não ganhou vida como um projeto formal naquele momento, contudo, eu e outra professora do curso de Pedagogia resolvemos encampar a ideia, com um projeto piloto entre as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Artes. Organizadas e esquematizadas as ideias, buscamos outros professores parceiros. Alguns professores se interessaram inicialmente, mas além de nós, nenhum levou a cabo a experiência, por diferentes motivos: falta de tempo, relatavam não se sentir preparados para o trabalho, etc. Todavia decidimos ainda assim realizá-lo – eu a professora de Artes, entendendo que muito do Projeto teria de ser aprendido no processo: o próprio trabalho interdisciplinar se colocava como parte dos objetivos, tratava-se ainda de uma proposta incipiente, um piloto, pelo qual se pretendia aprender, refletir e estudar as possibilidades e limites de uma proposta interdisciplinar que agregasse todo o curso e que começava a se delinear.

Além de conteúdos e problematizações próprias a cada disciplina, procuramos durante o trabalho do semestre, compreender e elucidar algumas das diversas e complexas relações entre Arte e Ciência, além das relações entre sociedade e natureza, construídas social e historicamente. A base do projeto se deu a partir de dados coletados com a comunidade onde a faculdade está inserida por meio de uma pesquisa realizada pelos alunos dos quintos semestres do curso de Pedagogia (que cursavam concomitantemente a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências e Fundamentos Teóricos e Metodológicos de

Artes) no entorno da faculdade, com moradores e comerciantes daquele bairro (Bairro de Santo Antônio, Guarujá), além de utilizarmos e refletirmos também a partir das concepções dos próprios alunos a respeito das relações que estabelecem em sociedade e com o ambiente. A coleta de dados a respeito das relações dos sujeitos com o ambiente – tanto dos alunos como dos moradores e comerciantes do bairro do entorno da IES - foi baseada na proposta de Mapeamento Ambiental de Meyer (1992). A investigação foi uma forma de trabalho que convocou os alunos a participarem de maneira mais ativa, pois coletivamente planejaram, coletaram e analisaram os dados.

A partir das análises sobre a realidade da população do entorno e sobre as percepções de ambiente que possuíam, os alunos pretendiam realizar intervenção expressá-los artisticamente, elaborando uma intervenção na comunidade ou na própria Faculdade. Das informações obtidas, a questão mais marcante foi a dificuldade da população em sugerir melhorias para os problemas que identificava (fato que já havia sido notado por outras turmas anteriores, quando da realização de pesquisa semelhante nos arredores, desta feita de maneira disciplinar, em Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências), o que demonstrava apatia da comunidade, desresponsabilização por questões que lhe diziam respeito e acusação de terceiros, frequentemente os representantes políticos, pelas dificuldades. Estas problemáticas serviram, então, de terreno fértil para o trabalho, não só prático, mas também teórico sobre a participação social – participavam das decisões e encaminhamentos do projeto e estudávamos a própria participação da turma, relacionando ao histórico de participação da população brasileira e internacional - bem como a formação para esta, para o bom convívio em sociedade, proporcionadas por nossas instituições educativas – ou não – neste processo.

Outra questão que saltou aos olhos, inicialmente não notada, mas ao longo trabalho, percebida como radicalmente ligada à anterior, foi a presença degradante da violência na comunidade. Os moradores denunciavam o tráfico no bairro, o medo de andar pelas ruas, de utilizar a praça pública, principalmente à noite, relembrando que há não mais de uma dezena de anos, se sentavam tranquilamente na calçada de casa com os vizinhos, hábito similar aquele das pessoas que vivem em locais mais tranquilos, como no interior. De outro lado, a população moradora na comunidade (favela), não indicava semelhante violência.

Debruçando-se sobre as questões do marasmo e não participação e o medo, os alunos decidiram coletivamente, assim, tomar a praça da comunidade em uma manhã específica, decorá-la com produções deles próprios, relacionadas à leitura de ambiente, apreendida por meio das entrevistas e conversas com os moradores e, além disso, instalar ali um púlpito, em que inicialmente os alunos se expressariam, falando sobre questões que os moviam, buscando incentivar posteriormente as pessoas a também “soltarem a sua voz”. Contudo, após alguns encontros, a turma, também com medo das consequências desta manifestação decidiu por não realizá-la, pois alguns alunos comentaram que poderiam ter problemas com os “donos da praça”. Houve tentativas para reverter esta situação, mas não foram bem sucedidas.

Finalmente decidiram realizar uma intervenção dentro da Instituição, para sensibilizar outros a respeito das questões vividas ali nas redondezas, primeiramente optando por chamar a comunidade para também compartilharem desta leitura coletiva, mas posteriormente preferiram limitar o convite aos colegas e funcionários da Faculdade, por receio de não estarem preparados para esta “empreitada”, organizando a exposição no *hall* de entrada da Instituição.

No desenrolar do processo, várias foram as ocasiões e conteúdos de aprendizado: entre a compreensão da importância do engajamento social da faculdade na comunidade de seu entorno, o planejamento das atividades, a coleta de dados e reflexão sobre eles, bem como as ideias de intervenção, seu fracasso aparente, novas reflexões e busca de enfrentamento possível numa proposta de intervenção/mobilização compartilhada com a comunidade acadêmica, além da dificuldade de comunicação entre nós professoras. Houve espaços e momentos de participação, tomada de decisões, responsabilização, negociação entre professores e disciplinas, a dificuldade de participação dos alunos, enfrentamento de problemas reais para a realização de um projeto de uma turma, por meio de duas disciplinas. Gestava-se ali o projeto interdisciplinar que tomaria forma (formato e formalização) no semestre seguinte, momento em que eu estaria afastada desta Instituição por questões profissionais e de saúde.

Na sequência, durante três semestres, foi se organizando o projeto de integração das disciplinas, o Projeto Interdisciplinar, foi ganhando forma, sobretudo por meio do trabalho dos alunos do curso, cada uma das turmas/semestres - sob orientação de um professor coordenador -, orientados por um professor responsável pela coordenação do projeto. A coordenação do projeto alterou-se durante os

semestres que se seguiram. Cada trabalho teve uma temática integradora (Democracia e Participação: a propósito das eleições municipais em Guarujá; Sustentabilidade: a construção de um ambiente socialmente justo e ecologicamente equilibrado; e Pluralidade Cultural, anos de 2012 e 2013). Estes trabalhos se desenvolveram, de maneira geral, a partir de pesquisas bibliográficas, buscando relacionar as disciplinas que compunham a grade curricular daquele semestre. Em alguns casos, os alunos realizarem entrevistas com especialistas, além de coleta de dados em campo, em visitas. Cada turma/ grupo realizava a integração das disciplinas que cursava na ocasião.

Após os três semestres, no primeiro semestre de 2014, (depois de um ano em estágio no exterior, quando retornei às atividades no início de 2014) retornei à Instituição, assumindo a coordenação do Projeto Interdisciplinar em conjunto com a professora de Artes com a qual a parceria dera-se em 2011, nas origens deste projeto. Além disso, também estava responsável pelas disciplinas “Projetos de Educação Ambiental, Nutrição, Cidadania e Saúde” e “Currículos e Programas”, ambas no 5º semestre do curso de Pedagogia, as quais respaldaram o desenvolvimento dos trabalhos.

Desde este ponto deste estudo, é preciso ressaltar que os trabalhos foram orientados tendo a categoria “participação”, compreendida como práxis participativa – pelo exercício prático-teórico-prático e transformador –, como eixo do processo investigativo e formativo junto aos pedagogos, perspectiva que se fortaleceu e clareou no próprio desenvolvimento das investigações e processos formativos.

A minha própria prática pedagógica e o Projeto Interdisciplinar que se construiu gradativamente no e por meio do trabalho educativo coletivo - com colegiado e aos alunos - são, também objetos desta investigação, cujos referenciais teórico-metodológicos e procedimentos e objetivos serão na sequência explicitados.

METODOLOGIA

Educar é um fenômeno peculiar humano, uma necessidade ontológica da espécie humana. No entanto, como todo produto social, a educação assim como a ciência, é condicionada socialmente e conformada durante o processo histórico. Desta maneira, resultamos de um complexo conjunto de determinantes biológicos, históricos e sociais da realidade em que vivemos e refletimos em nosso trabalho os valores e princípios considerados em nossa época (LÜDKE & ANDRÈ, 1986).

Neste sentido, “o indivíduo nos aparece como elemento que depende e faz parte de um todo mais vasto” (MARX, 1857, p. 01) já que é fruto do contexto em que está inserido.

> Este caráter de dependência do homem verifica-se inicialmente em relação à natureza (...) mas (...) também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente. Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem defronta-se com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, **costumes** e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes (SAVIANI, 2007, p. 44).

Entendendo que há uma relação dinâmica entre a realidade do mundo, da realidade social e o sujeito – realidade que é refletida pelo pesquisador na sua investigação -, este estudo tem na abordagem qualitativa de pesquisa a sua referência.

Fundamentação teórico-metodológica

Como nos coloca Demo (1987), o que temos da realidade é uma apreensão mediada, ou “mediata”: percebemos a realidade a partir de um ponto de vista, ou seja, partimos sempre de uma premissa, pressuposto, contexto, de um início que pode ser problematizável, já que está à mercê “também de condicionamentos externos, de ordem temporal e espacial, que explicam, entre outras coisas, as divergências de escolas e autores” (IDEM, p. 45).

Segundo o mesmo autor (1995) a realidade é na verdade o maior problema da ciência e não o método, como muitos querem acreditar. Isso porque a realidade não é evidente e não é também evidente a “imagem” que fazemos desta realidade.

Assim, variando com a concepção que o pesquisador tem da vida e da “realidade social”, variará também o método de captação e interpretação dos fatos. É por isso que compreendemos que a escolha da própria metodologia implica antes uma concepção de mundo e de ciência e a aceitação de uma determinada forma de interpretar as questões, como explicita Chizzotti (2003) ao falar da gama de modalidades de pesquisa e maneiras de se investigar que se agregam sob o teto da metodologia qualitativa.

Neste sentido, compreendemos que todo estudo é balizado por forças exteriores que regem os sujeitos, mas também por interesses do pesquisador que determinam um recorte da realidade, já que nunca abrange ela de forma geral, num processo dinâmico e dialético de determinação recíproca. Em ambos os casos, social ou subjetivo, estas questões acabam por balizar as pesquisas, desde a seleção do tema, o problema de pesquisa, o recorte da realidade observada, a hipótese que influenciará os caminhos e o delineamento da pesquisa, a seleção dos dados coletados, a busca para encontrar o sentido dos fenômenos em análise e os significados que as pessoas dão a ele, a organização em categorias, todas estas questões são definidas por “preferências”, embora muitas linhas e abordagens de pesquisa julguem o exercício da ciência, as investigações como sendo neutras, como diria Demo (1995, p 67), com quem concordamos, “são sempre interpretações porque são do tamanho da mão que as constrói”.

Assumindo-se a incapacidade de ser isenta de influências, interferências, pontos de vista valorizados enquanto outros podem ser menos ressaltados, a ciência e a pesquisa qualitativa, buscam controlar a ideologia da pesquisa, de forma a trazê-la à luz. Segundo Demo (1987, p. 33) “tal isenção ideológica seria apenas a própria ideologia, sob a forma de uma estratégia de convencimento”.

Contudo, apesar de questionar e denunciar a objetividade neutra que os paradigmas tradicionais da ciência moderna querem postular, a abordagem qualitativa não rejeita o rigor imperativo a qualquer pesquisa científica e baseia-se, portanto, em aspectos teórico-metodológicos consistentes, sobretudo epistemológicos, que possibilitam análises fundamentadas, mas menos amarradas, podendo ultrapassar o meramente observável.

Nesta perspectiva, os dados apresentados e analisados neste estudo não podem ser compreendidos como plenamente objetivos sob a perspectiva da neutralidade, uma vez que como pesquisadora e professora do coletivo docente

onde esta pesquisa foi desenvolvida e também coordenadora do Projeto Interdisciplinar em estudo, integro o processo do conhecimento, interpretando a realidade. Por outro lado, além de estudo constante, tendo os pressupostos da metodologia qualitativa como balizadores o trabalho foi desenvolvido considerando a diversidade de pontos de vista que estavam em relação, com base num processo contínuo de autoavaliação e avaliação dos estudantes e, tendo claro que se corre o risco, pelo envolvimento que assumo com a proposta, de se emitir juízos ao selecionar dados e omitir outros. Desta forma, admitindo os limites e "imponderações" que poderiam incorrer, a ideologia inerente à investigação, intentei-trazê-los à superfície, desmascarando-os, controlando-os de maneira crítica, enfrentando seus "disfarces" de maneira coletiva e não os encobrindo.

A rigorosidade da abordagem qualitativa não se dá por negação da concepção mecanicista (a física matemática que a ampara, a lógica empírica e o método analítico a partir dos quais é elaborada). Para além de negá-los – o que seria desconsiderar suas contribuições - incorpora-os, trazendo determinadas contribuições de meios consagrados pela ciência para a investigação, e também enfrentando os seus limites em captar a realidade dinâmica como ela é, que, ao querer entender a natureza e a humanidade sob padrões, por meio de observações externas e leis generalizantes construídas em verificações "neutras" e "objetivas", estatísticas, acaba por considerar os fenômenos humanos como estáveis, as relações, fixas e os vínculos sociais como padronizados e ordenados.

Considerando estas questões, compreende-se que parte da realidade pode ser captada por médias, gráficos, equações e amostragens, os dados observáveis tratados de acordo com a estatística, contudo, como captar significados, atitudes, motivações, crenças e valores por meio de médias ou equações? A pesquisa qualitativa avança afora o que é observável e ouve o outro, que se encontra situado em seu contexto cotidiano, pois no que diz respeito à natureza humana,

> (...) não é possível fazer um experimento, isolando fatos específicos, ou retirar o pesquisado do seu contexto, ou ainda distinguir fato e valor, buscando causalidades lineares. Mesmo a pessoa do pesquisador, com suas crenças e valores, não pode ser excluída de sua relação com o pesquisado. Sendo assim, as informações geradas na pesquisa estão indissociavelmente ligadas à relação constituída entre pesquisador e pesquisado e sua comunidade (GUERRIERO, 2008, p. 462).

Assim, na realidade que entendemos dialética, o aspecto quantitativo é incorporado e superado: quantitativo e qualitativo integram-se na composição dos

fenômenos reais. Ao vislumbrar o todo complexo, ambas as abordagens são importantes, interdependentes e estão sempre em interação, por isso não podem ser pensadas de forma oposta, passam a ser tratadas ambas como essenciais (MINAYO, 1996). Neste sentido, incorporaremos aqui técnicas quantitativas de pesquisa, que contribuem para captar a porção mais superficial dos dados, mas de modo a compreender as facetas mais tênues dos fenômenos humanos, utilizaremos também instrumentos de coleta de dados que potencializam a apreensão de dados qualitativos, de modo a não só conseguir captá-los, mas a também valorizar o que é peculiar nos seres humanos, a razão, a liberdade e a vontade.

As questões da pesquisa qualitativa, longe de se esgotarem ou de constituírem um modelo único, acabam por alargar o cabedal do que se entendia por científico, trazendo assim uma diversidade de questionamentos e possibilidades/formas de captar, conhecer e pensar a realidade até então não considerados. Neste sentido e destacando o caráter social da pesquisa, como discute Tozoni-Reis (2007) entendemos – e pretendemos trabalhar com estas premissas – a pesquisa como um instrumento para melhor apreender a realidade e poder intervir nela, de modo a transformá-la, articulando no processo investigativo, relevância social com relevância científica (IDEM, 2005), reafirmando a necessidade do desenvolvimento da consciência e compromisso da pesquisa com a vida em sociedade, permitindo a construção e reconstrução entre ciência e prática social mútua e contínua. A este respeito, é relevante o que coloca Demo (2003, p. 31):

> O débito social da ciência é algo fundamental que, em nenhum momento obscurece a marca da competência formal, mas que coloca a relevância da vida concreta, de carne e osso, onde o cientista é ator político, como qualquer cristão. Surgem escolas e seitas. Teorias contrárias e contraditórias. Grupos fanáticos, cuja pertença prefere o fiel ao competente. Manobras para ser importante, sem correr riscos, o que torna estratégica a separação oportunista entre teoria e prática. Não há a mínima relação adequada entre o que se progride em conhecimento dos problemas sociais, digamos da pobreza, e o que se resolve. Ora, se estudar a pobreza não leva a resolvê-la é porque manter a pobreza faz parte da produção científica.
>
> A produção científica é o mundo que a ciência imagina, de certa maneira, ser seu mundo. Há interesse em apresentá-lo perfeito, atraente, acreditável. Entretanto, varia de escola para escola, ainda que, sob o peso normal da intersubjetividade, sempre existam consensos possíveis. Não é possível fundamentação última da ciência, não só por razões sócio-históricas (a ciência tem gênese e é construída) (CHATELET, 1974). Todo o conhecimento está baseado em pré-conhecimento, em tradições herdadas, em pontos de partida ligados a mundivisões subjetivas. Toda demarcação científica revela esta problemática inerente, a começar pela concepção subjacente do que é realidade e do que é ciência para captá-la e influenciá-la.

Ainda que reconheçamos as problemáticas das “filiações” sob uma ou outra abordagem da pesquisa, como expõe o autor citado, pode ser ainda mais prejudicial identificarmos apenas as congruências de tantas linhas e escolas, sob o teto da metodologia qualitativa – todas aquelas abordagens das ciências sociais que se “opõe” ao método único científico – sem identificar aquilo que lhes é peculiar, que as constitui, como a própria forma de entender e interpretar a realidade, pano de fundo para todas as demais questões metodológicas.

Neste sentido, a análise de dados, a organização e compreensão de todo o material de investigação coletiva, além da construção das ações decorrentes dela, foram realizadas neste trabalho, durante todo o processo de estudo, tendo como referência o método Materialista Histórico-Dialético elaborado por Marx. É importante compreender que “método” aqui é compreendido como teoria, como referencial teórico-metodológico, o que significa dizer que essa teoria é entendida como uma forma de conceber a realidade: a compreensão histórica e dialética dos fatos é “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1988, p. 8). Esta concepção se funda sobre a ideia de que a natureza é um todo complexo, que se constitui por meio da movimentação e influência mútua das partes, estabelecendo leis próprias de realização (LOUREIRO, 2007). Segundo esse mesmo autor, Marx acreditava que a essência humana e natural se fundem, coexistem dialeticamente na natureza e é por meio desta unidade que nos realizamos, atribuímos sentidos a nós mesmos, à natureza, as nossas produções, em diversas mediações, em nosso contínuo movimento de reprodução e produção da vida.

Sob este ângulo, cultura e natureza não são opostas, pois os processos são apreendidos como históricos e os problemas, advindos de formas particulares de organização da vida em sociedade e não de qualidades constantes, imutáveis, intrínsecas dos homens. A questão ambiental não é uma tragédia natural inevitável, como corriqueiramente é divulgada. A realidade é transitória e está em constante transformação e estas mutações se dão processualmente, ao longo da história. Assim, a realidade tal como está é uma síntese histórica e as fases recentes possuem características novas, embora não independentes, pois são formações que guardam em sua constituição muito da fase precedente que se articula à nova. Portanto, a realidade não é “presente” de forma pura, mas possui características

históricas anteriores, e sua conformação se dá num processo de superação - por incorporação e não por negação - da fase anterior.

> Toda formação histórica **está sempre em transição,** o que supõe visão intrinsecamente dinâmica da realidade social, no sentido da **produtividade histórica**[14]. Se, de um lado, as transformações históricas se dão de maneira estruturada, porque não são caos, nem pura veleidade humana, nem intromissão dos deuses, de outro, aportam formações inovadoras, nas quais predomina o novo sobre o velho. O que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já seria um ato de **criação,** do nada, introduzindo na história condições não históricas. Mas, no plano dos conteúdos, a história produz transformações radicais, de extrema profundidade, como foi a Revolução Industrial que perpassou todas as dobras da história, desde as mais quantitativas até as mais qualitativas (DEMO, 1995, p.90).

A lógica dialética contribui, portanto para compreensão da realidade em sua constituição histórica, considerando a suas contradições e em sua totalidade, questões essenciais à formação de qualquer cidadão, que dirá dos professores. Com a historicidade ganhando cada vez mais sentido no desenvolvimento dos trabalhos, em determinado ponto desta investigação e de formação de professores, uma questão se colocava constantemente: por que a lógica dialética se encontra ausente nos processos formativos, que reflete - ao mesmo tempo que reforça - a sua ausência na própria sociedade? Trata-se de uma ausência ativa, intencionalmente produzida?

Em busca de responder tal indagação, recorremos à própria história, em que os fenômenos ganham sentido no desenvolvimento da sociedade com suas contradições.

Segundo Konder (1998) em nossa história mais recente, a visão de mundo em que se acredita que a essência de um objeto é imutável e que os fatores que se alteram são apenas a superfície do fenômeno se estabeleceu - a metafísica moderna, em detrimento da forma dialética de interpretar a realidade. O conhecimento relativo aos aspectos mais estáveis da vida encontraram campo mais fértil para seu desenvolvimento, ao contrário dos mais dinâmicos.

De acordo com Engels (1952), os antigos filósofos gregos eram dialéticos espontâneos. Na Grécia antiga, apesar de haver estratificação social, havia também movimentação dos comércios e era comum que as pessoas participassem mais da

[14] No sentido de que porta em si as condições de sua superação.

vida da comunidade. A mudança e transformação na vida das pessoas eram observáveis, o que propiciava uma compreensão mais dinâmica e dialética da realidade (KONDER, 1998). Mais tarde nas sociedades feudais, com o esvaziamento da vida urbana, mais tarde, nas sociedades feudais, e a dificuldade de organização social para discussão de ideias no meio rural, poucos se manifestavam a respeito das questões coletivas e as discussões passaram gradativamente a se distanciar dos problemas reais da vida das pessoas. Gerações e gerações observaram suas vidas passarem sem grandes alterações.

Neste contexto a dialética perdeu terreno e foi quase sufocada, mas não foi totalmente abolida. Acolheu-se sob o domínio da filosofia, e foi preciso lutar para "... que não ficasse diretamente dominada pelo imperialismo da teologia (ideologia dominante, na época)" (IDEM, p. 10). Foi relegada, então, a um pensamento de segunda ordem, mas esteve presente, mesmo de maneira mais tímida, entre pensadores importantes da história, desde Heráclito (aproximadamente 540-480 a.C.), reanunciada por Aristóteles (384-322 a.C.)[15], quase um século depois, quem contribui com a sua continuidade, afinal inúmeros foram aqueles que "beberam em sua fonte", o revisitaram.

Engels (1952) explica que ao pensarmos a realidade, a história humana ou a própria atividade espiritual, certamente nos defronta uma rede de infinitas ligações e significações, com "influências recíprocas, em que nada permanece o que era, nem como e onde era, mas tudo se move e se transforma, nasce e morre" (IDEM, p. 08). Tem-se uma visão geral sobre as coisas, mas ela nem sempre é nítida, já que se faz necessário compreender também os fenômenos que a compõe em sua peculiaridade, de modo a entender o panorama geral. Ambas as visões, do todo e de cada parte, são necessárias, pois se complementam, mas na história este equilíbrio nem sempre foi observado:

> ... as análises da natureza em suas diversas partes, a classificação dos diversos processos e objetos naturais em determinadas categorias, a pesquisa interna dos corpos orgânicos segundo sua diversa estrutura anatômica, foram outras tantas condições fundamentais a que obedeceram os gigantescos processos realizados, durante os últimos quatrocentos anos, no conhecimento científico da natureza (Ibidem, p. 08)

[15] Para mais informações acessar Pires (1997) em http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf

Com o progresso científico moderno, que tem sua base na metafísica, esta forma de observar seres e fenômenos em sua individualidade, particularidade, categorias, etc. ganha força e espaço.

A dialética, por meio da expressão de alguns pensadores, ressurgia e ganhava mais terreno sempre que mudanças eram mais facilmente perceptíveis na vida social - afinal na história não há um ponto em que tudo se esgota e/ ou renova, trata-se sempre de processos contraditórios de organização. Exemplos de momentos de fervor e mudanças sociais poderiam ser a Revolução comercial no século XIV e XV, o Renascimento e a descoberta das Américas no século XVI. Contudo, muitos dos pensadores dedicados às análises e produção de conhecimento sobre a dialética

> ... viviam e pensavam, de certo modo, numa situação de isolamento em relação à dinâmica social, em relação aos movimentos políticos da época ... [muitas vezes] a visão que tinham da história — isto é, do processo transformador da condição humana e das estruturas sociais — ou era gratuitamente otimista, superficial, ou então assumia um tom melancólico, um conteúdo conservador negativista (ENGELS, 1952, p. 14).

Neste sentido, entende-se que a compreensão dialética da realidade encontrava-se distante do ideário comum, da cultura e formas de pensar de pessoas comuns da sociedade.

A dialética desenvolveu-se consideravelmente no processo de amadurecimento que resultou na Revolução Francesa, os filósofos iluministas atingiram certo nível de compreensão, observando e refletindo sobre a realidade concreta e as possibilidades de transformações na estrutura social, teorizando-a. Porém, em sua grande parte, segundo Engels (1952), não avançavam nem em relação a se aproximar do pensamento da coletividade, nem em termos de reflexões mais profundas sobre as contradições sociais, o que limitou, portanto o desenvolvimento da dialética. Assim, o que prevaleceu, junto à necessária análise dos fenômenos em suas particularidades, foi

> ... o hábito de enfocar as coisas e os processos da natureza isoladamente subtraídos à concatenação do grande todo, portanto, não em sua dinâmica, mas estaticamente, não como substancialmente variáveis, mas como consistências fixas, não em sua vida, mas em sua morte. Por isso esse método de observação, ao transplantar-se, com Bacon e Locke, das ciências naturais para a filosofia, determinou a estreiteza específica característica dos últimos séculos: o método metafísico de especulação (IDEM, p. 9).

Vale lembrar também que uma compreensão da realidade de maneira estática, numa sociedade dividida em classes sociais, favorece àquela que está “na ordem do dia” e tem privilégios. Se a realidade é imutável – e as pessoas acreditam nesta asserção -, isso facilita que a sociedade seja organizada de maneira duradoura, incitando menos manifestações e mudanças por aqueles que não se encontram entre as pessoas que desfrutam de vantagens. Assim, independentemente da visão dos filósofos, a metafísica se difundiu, ao longo das últimas centenas de anos, privilegiando-se também do fato de que uma visão estática da vida é interessante aos grupos dominantes das formações sociais em questão (e que é também àquela que tem acesso às informações mais refinadas para poder decidir o que fazer com elas).

Houve, sem dúvida, grandes nomes, como o de Rousseau e Kant, que superaram as questões tipicamente analisadas pelos filósofos de suas épocas, dominadas pelo conservadorismo e pelo respeito à ordem. Mas, foi com as transformações observadas na prática social no período revolucionário francês, bem como a partir das mudanças provocadas pela Revolução Industrial, que outro autor, Hegel (1770-1831), trouxe contribuições mais significativas ao desenvolvimento da dialética como uma forma de compreensão da realidade.

> Partindo das idéias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (PIRES, 1997, s/p).

Ele observa que as transformações sobre a base natural da vida são possibilitadas pelo trabalho, atividade vital humana, que nos diferencia dos demais animais. Por meio do trabalho e da produção de uma natureza humana, o homem pode, pela primeira vez “desprender-se” dos limites impostos pela natureza. Segundo Konder (1981, p. 24)

> O trabalho é conceito-chave para nós compreendermos o que é a superação dialética. Para expressar a sua concepção da superação dialética, Hegel usou a palavra alemã *aufheben,* um verbo que significa suspender. Mas esse suspender tem três sentidos diferentes. O primeiro sentido é o de negar, anular, cancelar (como ocorre, por exemplo, quando a gente suspende um passeio por causa do mau tempo, ou quando um estudante é suspenso das aulas e não pode comparecer à escola durante algum tempo). O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la (como a gente vê, por exemplo, num poema de

> Manuel Bandeira, quando o poeta fala do quarto onde morou há muitos anos e diz que ele foi preservado porque ficou “intacto, suspenso no ar”). E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender o nível. Pois bem: Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior.

O trabalho possibilita a produção material e imaterial nas quais o humano se “imprimi”, se objetiva – objetivações – produzindo a cultura, o gênero humano. Neste movimento, para se tornar plenamente humano, cada homem e mulher precisa se apropriar de toda a produção já realizada, o que possibilita novas produções, num contínuo movimento.

Diferentemente dos demais animais, o homem quando nasce não é ainda homem, ele se constrói homem ao longo de sua vida. Cada pequenino ser que vem ao mundo tem de aprender, em seu convívio com outros homens no ambiente, a ser homem. A cada nova geração, nos formamos “homem”, por meio da aprendizagem, da reprodução do já criado, da apropriação da cultura já produzida coletiva e historicamente, com as referências e valores, culturais, religiosos, políticos, morais, econômicos, etc. É a partir destas bases, como um ser inacabado que ele também cria, se cria, transforma a natureza e a si mesmo, num fluxo contínuo com a sociedade, com o mundo, num movimento de “vir a ser” (FREIRE). Esta ação de transformação contínua da natureza e do próprio homem, o trabalho foi, segundo Konder (1981), um conceito que Hegel desenvolveu no plano das ideias, de modo abstrato, idealista, e que foi superado dialeticamente por Marx (1818-1883). Este concordava com seu antecessor sobre a função propulsora que o trabalho desempenha no desenvolvimento/produção contínua da humanidade, contudo, Marx desenvolve teoricamente o conceito de trabalho, aprofundando-o e situando-o na materialidade das relações sociais de sua época, com uma análise ampla sobre as condições e relações de trabalho reais – materiais - dos homens, da classe trabalhadora, submetidos à lógica capitalista.

Segundo Marx o ponto de superação dialética humana se dá pela transformação da natureza de acordo com propósitos, interesses e objetivos, antecipados mentalmente, produzindo seus próprios meios de vida. Suplantamos assim, as limitações impostas pela natureza, passando do “reino da necessidade para o reino da liberdade”, das necessidades iniciais criam-se novas necessidades, produzindo o gênero humano.

A partir destas ideias, Marx desenvolve o Método Materialista Dialético, enorme contribuição à humanidade, à lógica dialética, à educação, etc. Pode ser muito interessante à educação numa sociedade como a brasileira, que no século XXI ainda enfrenta como um de seus grandes problemas, enorme desigualdade social, exploração e alienação por meio do trabalho.

Em decorrência e ponderando sobre seu desenvolvimento histórico, poderíamos afirmar que como a dialética esteve relegada à filosofia, a círculos mais restritos de pensadores, ausente no pensamento coletivo, social, no ideário comum. Daí depreende-se que, para que esta forma de análise da realidade ganhe espaço – ainda nos dias de hoje, – pessoas que refletem e teorizam sobre ela são responsáveis por relacioná-la à materialidade da vida como fez Marx, dando continuidade a um esforço iniciado por ele, trazendo-a à luz nos diversos espaços/ momentos da vida social, para que possa continuar a se desenvolver, alimentada pela prática social, bem como possibilitar a compreensão mais dinâmica e as possibilidades de transformação de nossa realidade. É neste sentido também que Saviani (2011b) afirma que devemos ensinar não só a história da dialética, sua significação, como também ensinar por meio dela.

A dialética nos auxilia a compreender a relação dos homens na natureza e com a natureza, a evolução da humanidade em sua relação com o meio, em que os homens não deixam de ser animais, mas superam estes dialeticamente (tendo a natureza animal incorporada), por meio do trabalho, condição que produz a história. Neste sentido, a dialética contribui para o entendimento da historicidade, categoria fundamental do método marxista de interpretação da realidade: a história humana, o fluxo histórico, suas contradições, conflitos sociais e transformações. Neste sentido, o conceito de antítese possibilita a compreensão da história em movimento:

> ... toda a realidade social gera, por dinâmica interna própria, seu contrário, ou as condições objetivas e subjetivas para sua superação. A antítese se alimenta da estrutura do conflito social, tornando-se também marca estrutural da história; que caminha por antíteses. O esquema básico consagra a trilogia: **tese, antítese, síntese.** Na verdade é uma duologia, porque a síntese é apenas a próxima tese. (DEMO, 1995, p.91)

A história é considerada como estruturante da realidade, que se move dinâmica e progressivamente entre tese, antítese, síntese. Esta última, por sua vez, será nova tese e produzirá suas próprias antíteses (unidades de contrários) que, uma vez identificadas e amadurecidas, por meio de análises sobre a materialidade,

levam à sua superação, configurando-se em nova síntese. O movimento antitético é o “signo da mudança” de tese à sua síntese, numa dinâmica contínua.

Neste ponto também se coloca outro aspecto fundamental para compreensão da dialética, a realidade é em si mesma contraditória, o caos lhe é inerente, assim, a história não se dá num movimento linear, matemático e previsível como se costuma pensar sob a lógica positivista.

Além disso, a materialidade e seu fluxo histórico não podem ser captados em sua complexidade pelos sujeitos quando imersos na cotidianidade, na realidade assim como se manifesta. Para uma compreensão mais complexa da realidade, deve-se superar, por meio de análises e abstrações, a visão inicial imediata, tosca, aparentemente caótica, que temos da realidade como ela nos aparece - também chamada de síncrese -, em direção à síntese, síntese de múltiplas determinações, o concreto pensado, a realidade compreendida concretamente, em sua totalidade.

A lógica formal não consegue captar a realidade composta por vários fatores, “amarra o pensamento, impedindo-lhe o movimento necessário para compreensão das coisas”. (TOZONI-REIS, 2004, p. 15). As fases pelas quais passamos, a sociedade, suas instituições, formações sociais, os homens e as relações desempenhadas entre eles são sempre realidades contextualizadas, compostas de múltiplos fatores contraditórios – unidades de contrários – que caracterizam outro conceito importante para a dialética, a totalidade concreta. Trata-se, portanto, da compreensão da prática social, mediada pelo movimento do pensamento, histórico, considerada a realidade síntese de múltiplas determinações:

> ... a totalidade concreta, enquanto totalidade do pensamento, enquanto concreto do pensamento é in fact um produto do pensamento, do ato de conceber; não é de modo nenhum, porém, produto do conceito que pensa e se gera a si próprio e que atua fora e acima da intuição e da representação; pelo contrário, é um produto do trabalho de elaboração, que transforma a intuição e a representação em conceitos. O todo, tal como aparece na mente como um todo pensamento, é produto da mente que pensa e se apropria do mundo do único modo que lhe é possível; modo que difere completamente da apropriação desse mundo na arte, na religião, no espírito prático (MARX, 2011, p. 16).

Para que a totalidade seja captada, é importante e imprescindível proceder a análise das diversas questões que a compõe, e as relações entre elas, de modo a chegar ao concreto, à totalidade concreta, ou o concreto pensado. “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do

diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida...” (IDEM, p. 15).

Para exemplificar esta questão, permito-me trazer uma longa citação de Marx:

> Parece correto começar pelo real e o concreto, pelo que se supõe efetivo; por exemplo, na economia, partir da população, que constitui a base e o sujeito do ato social da produção no seu conjunto. Contudo, a um exame mais atento, tal real revela-se falso. A população é uma abstração quando, por exemplo, deixamos de lado as classes de que se compõe. Por sua vez, estas classes serão uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que se baseiam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem os preços, etc.
> Por conseguinte, se começássemos simplesmente pela população, teríamos uma visão caótica do conjunto. Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população - desta vez não teríamos uma idéia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.
> Tal foi historicamente, a primeira via adotada pela economia política ao surgir. Os economistas do século XVII, por exemplo, partem sempre do todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc.,; no entanto, acabam sempre por descobrir, mediante a análise, um certo número de relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Uma vez fixados e mais ou menos elaborados estes fatores começam a surgir os sistemas econômicos que, partindo de noções simples - trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca - se elevam até ao Estado, à troca entre nações, ao mercado universal. Eis, manifestamente, o método científico correto.

Compreender pelo exercício teórico o mundo real, em seu contexto, suas variáveis, conformadas ao longo do tempo, possibilita problematizá-las, para que então, seja possível empreender ações voltadas para a sua superação, sua transformação.

Aqui é relevante explicitar nossa compreensão acerca do conceito de transformação[16]. Segundo Saviani (2011b) a palavra transformação tem sua raiz etimológica relacionada à língua latina, em que o prefixo “trans” significa através, alteração, mudança de algo em outra coisa; “forma” que se relaciona à figura, imagem; e “ação”, que implica no ato de agir. Significaria, portanto, o ato de mudar a forma. Segundo ele, “forma” significa nas línguas ocidentais, a verdadeira realidade, derivada do pensamento de Aristóteles, que concebe a forma como a essência

[16] Muitas linhas teóricas na educação se auto intitulam “críticas” e defendem a transformação, mas, de modo a não banalizar este conceito, vale questionar: qual transformação?

necessária ou substância das coisas, ou seja, aquilo que faz a coisa tal qual é. Para a ciência moderna, como já compreendia Bacon (1561 – 1626), a forma do objeto é uma realidade natural. Segue-se, portanto, que transformação é a mudança da essência das coisas. Temos assim que transformação é mudança, mas nem toda mudança é transformação (aquela que muda apenas conjunturalmente). Transformação social remete à modificação da forma social, não apenas da conjuntura atual, mas da estrutura da sociedade, o que implica na mudança do seu modo de produção – a produção da existência humana. Vale lembrar que

> ... o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência (SAVIANI, 2009, p. 111).

Neste sentido, entendemos que seja fundamental e urgente empreendermos processos educativos que trabalhem sob esta concepção dialética, de modo a contribuírem com o esclarecimento dos sujeitos a respeito do modo de produção de nossa sociedade, que é histórico e produzido pelos homens, e por isso mesmo não deve ser naturalizado, nem visto como a única maneira possível, superando as compreensões mais corriqueiras e menos elaboradas sobre as problemáticas que todos vivenciamos, de modo também a desvelar as estratégias utilizadas para manutenção da ordem social, que é extremamente desigual. Mas é interessante notar, porém, que é justamente a profundidade dos antagonismos e contradições desta realidade social, a desigualdade profunda entre classes sociais, que gestam as condições de sua superação, ou seja, contradições na prática social possibilitam menores ou maiores mudanças, atingindo o nível de sua conjuntura ou mais profundamente, a sua estrutura.

É neste sentido que entendemos que processos educativos que trabalham enfocando apenas o desenvolvimento cognitivo e individual e também aqueles que negligenciam a importância da apropriação de um conhecimento amplo e universal, restringindo-se a compreender a realidade do próprio aluno, nega-o e “maquia” a injustiça socioeconômica, assim como a possibilidade de mudança, não só não contribui para o enfrentamento das problemáticas, para a sua superação e transformação, como fortalece esta forma de produção da vida baseada na exploração.

Uma vez que a realidade e os múltiplos fatores que a compõe possam ser compreendidos pelo coletivo da população – ou ao menos, importante parte dela -, possibilita-se o amadurecimento de determinadas questões, a mobilização, luta e avanço em relação aos seus direitos de modo geral. Segundo Demo (1995, p. 92), a realidade social historicamente contextualizada,

> ... coagula na história, através de sua organização social, ou pelo menos de sua institucionalização, ganhando contornos próprios, ou conteúdo próprio. Através desse conteúdo, a fase se torna discernível, típica, historicamente característica, culturalmente identificável. A história precisa disso, como precisa da superação, porque nada se supera sem antes se institucionalizar. Ou, como diria Marx, nenhuma sociedade se supera sem antes amadurecer.

Nesta investigação buscamos considerar também as preocupações trazidas nos estudos de Betty Oliveira (1996) sobre a pesquisa em educação e alienação, em que muitos pesquisadores, em seu processo de identificação das categorias de análise que representam os determinantes que compõem a realidade estudada, as definem tendo como referência o próprio cotidiano e acabam por legitimar a realidade, sem o questionamento necessário de sua estrutura.

Assim, nesta investigação a organização dos dados em categorias de análise – levando em conta também os dados coletados pelos alunos que integraram o processo educativo – não ocorreu de maneira imediata, no momento de sua realização e nem necessariamente partiram deste cotidiano. Os dados foram descritos inicialmente de maneira cronológica e contextualizada, o concreto como ponto de partida, a partir também de intuições e representações, posteriormente organizadas por meio de sínteses mais abrangentes e por vezes bastante abstratas, que foram analisadas, mediadas por abstrações, pelo movimento do pensamento (OLIVEIRA, 1996). Estas sínteses iniciais foram, então repensadas, assim como foram submetidas à análise dos pesquisadores e professores da banca de qualificação e defesa, que contribuíram no sentido de definir categorias mais precisas e simples para compreensão dos processos investigativos e educativos realizados. A “participação social” foi então definida como eixo de análise. Neste movimento de compreensão da realidade estudada, a partir desta categoria central, fez-se uma “viagem de volta”, buscando a “totalidade rica em determinações” (KONDER, 1988, p. 44), pretendendo atingir uma compreensão mais profunda dos fatores estudados em sua dinâmica, um entendimento dialético da realidade constituída.

Além disso, considerando a constante transformação da realidade e da forma de se compreender as possibilidades da ciência de produzir conhecimento, Chizzotti (2003) indica que a própria atividade pesquisadora tende a se expandir como atividade de ensino-aprendizagem, possibilitando a formação das novas gerações a partir da prática social mais engajada, o que pode estimular, inclusive, o surgimento de novas questões e discussões teórico-metodológicas. Foi também sob este ponto de vista que realizamos e analisamos neste trabalho este processo educativo ambiental de formação de professores que articula o tripé ensino, pesquisa e extensão e que foi em grande parte construído e pensado coletivamente, num projeto interdisciplinar de um curso de Pedagogia. Deste tripé, o ensino na formação no Ensino Superior é “componente” mais frequente, se deu pelo processo de transmissão-apropriação do conteúdo nuclear referente às duas disciplinas (Projetos de Educação Ambiental, nutrição, cidadania e saúde e também Currículos e Programas); a pesquisa, a atividade de produção de conhecimento, foi pensada, organizada, realizada em assembleias num processo coletivo entre alunos e professor: – nas comunidades do entorno da IES e escolas. Os dados refletidos e ações/intervenções propostas. Como a pesquisa teve a abordagem da pesquisa-ação participativa como balizadora - sobre a qual trataremos melhor na sequência -, ela se configurou em estreita ligação com a extensão, processo de socialização do conhecimento produzido e engajamento da IES na sociedade e na escola (instituição educativa que todos os pedagogos devem conhecer profundamente, não importando qual ramo profissional decidam atuar).

No Projeto Interdisciplinar que tematizou o ambiente e dele fez seu eixo integrador, destacou-se a participação coletiva – institucionalizada - em todo o processo de sua construção o que, como compreendemos, contribui para a formação mais ampla de futuros professores, inclusive a formação política tão almejada pela abordagem crítica da educação e da educação ambiental.

Essa participação teve sua concretização a partir do envolvimento e responsabilização dos participantes nas e sobre as decisões coletivas. O trabalho conjunto, portanto, teve como objetivo possibilitar, além do desenvolvimento do Projeto, a compreensão mais aprofundada sobre educação ambiental e a importância da presença desta na formação de educadores - com o seu potencial interdisciplinar - por meio de um projeto coletivo.

O desenvolvimento dos trabalhos com os futuros professores, pedagogos, foi orientado pela Pesquisa-Ação-Participativa. A PAP é uma modalidade de pesquisa qualitativa concebida e realizada em estreita associação com a ação, onde os pesquisadores e participantes/representantes dos grupos em estudo, envolvem-se de modo cooperativo (THIOLLENT, 2000). A participação ativa dos alunos – pesquisadores parceiros – no Projeto Interdisciplinar em todas as suas fases e atividades caracterizou esta associação. Segundo Barbier (2007, p. 85) a pesquisa-ação não é uma nova disciplina, trata-se antes de uma forma filosófica de "fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado".

A nomenclatura desta modalidade de investigação pode variar entre os autores que se dedicam a seu estudo e prática: pesquisa-ação-participativa, pesquisa-participante, pesquisa-ação, além de pesquisa-participativa. Alguns autores e pesquisadores podem até perceber algumas diferenças entre elas, mas, neste estudo, em que enfocamos a participação ativa dos envolvidos, bem como o planejamento de ações coletivas, ela será denominada de pesquisa-ação-participativa.

Nesta abordagem articula-se o saber sistematizado do pesquisador acadêmico, com o saber mais prático, mas não menos importante, dos pesquisadores comunitários ou iniciantes – no caso deste estudo os estudantes do curso de Pedagogia -, para compreender a realidade na qual estão todos envolvidos: sua própria formação inicial como professores. A parceria na investigação da realidade e na realização de intervenções práticas promove entre os pesquisadores – acadêmicos e iniciantes - a oportunidade de compartilhar diferentes vivências, concretizada, neste estudo, pelo trabalho coletivo de todos os atores sociais envolvidos nos processos educativos ambientais e pode contribuir para criar um terreno fértil e as condições objetivas para a responsabilização socioambiental. A produção de conhecimentos para orientar as ações e o enfrentamento de problemas no contexto em que está inserido, instrumentalizando-o também, teórica e praticamente para a participação social vista de forma mais ampla.

Se a pesquisa-ação-participativa toma como ponto de partida os problemas reais identificados pelo processo de investigação coletiva, para, após reflexão, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre eles, fundamento do processo educativo (TOZONI-REIS, 2005), torna-se imprescindível demonstrar, analisar e compreender a articulação e as tensões

destes processos educativos com outras práticas sociais, sobretudo as atividades econômicas, políticas e culturais.

Neste sentido, a pesquisa-ação-participativa corrobora a impossibilidade de a ciência ser unilateral, o "teoricismo avesso à prática" (DEMO, 2004, p. 17), fomentando possibilidades desconsideradas pela lógica positivista, ao investigar coletivamente, analisar as subjetividades, embrenhando-se na essência das questões.

Vale também trazer à luz as críticas relacionadas a esta metodologia, que destacam, sobretudo, a falta de objetividade e de precisão da pesquisa. Mas, a parceria entre pesquisadores acadêmicos e comunitários e as discussões proporcionadas a partir desta parceria não são, em si, contrárias à objetividade, muito pelo contrário, a pesquisa pode ter objetivos bem definidos e bastante significativos, por serem coletivos. Não se trata também de um "vale-tudo" na investigação, em que os pesquisadores "iniciantes" delineiam todos os processos a ser empreendidos, afinal, o pesquisador acadêmico atua de maneira a organizar e orientar a investigação, e aproveita-se desta parceria potencialmente fecunda para a identificação das questões prioritárias da vida comunitária a serem refletidas e enfrentadas junto às pessoas envolvidas. Estas questões não são avessas à ciência, desde que ela seja entendida de forma que assuma a sua função social.

> A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (THIOLLENT, 2007, p. 26).

Além disso, a pesquisa-ação possui qualidades descuidadas pelos métodos tradicionais de pesquisa, como, por exemplo, as ações concretas possibilitadas pela mobilização coletiva e pela participação dos grupos sociais envolvidos nos processos investigativos, que geram informações relevantes – social e cientificamente -, e que não poderia ser alcançado por meio de observação passiva, distanciada ou neutra. Outro fato a ser destacado é que quando o próprio sujeito interfere em seus problemas, podem-se atingir níveis mais densos, profundos e realistas "do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas" da realidade (THIOLLENT, 2007, p. 26).

Trata-se de uma pesquisa que produz conhecimento a partir dos fenômenos comunitários, da prática educativa e que possibilita a aproximação concreta e histórica dos sujeitos com o objeto de estudo. A pesquisa-ação-participava possui, portanto, desafio adicional a outras abordagens e modalidades de pesquisa: além de pesquisar, o de participar, além de investigar, o de educar - nesse processo educativo é possível articular, portanto, a teoria e a prática. (TOZONI-REIS, 2007).

Neste sentido, segundo Thiollent (2007, p. 24):

> Embora seja incompatível com a metodologia de experimentação em laboratório e com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não interferência do observador, isolamento de variáveis etc.) a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. Apesar disso, trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento.

A participação radical dos sujeitos envolvidos, futuros pedagogos, que é processo primordial nesta abordagem de pesquisa, deve ser baseada em discussão, investigação e análise coletiva. As teorias e hipóteses não se desenvolvem anteriormente para serem corroboradas ou testadas pelo investigador – e o grupo - quando em contato com a realidade, o que invariavelmente influenciam o processo de investigação e seleção de dados. O grupo pode, a partir da reflexão sobre os dados, desenvolver suas próprias teorias e enfrentamentos para as suas próprias questões, definindo os contornos de sua realidade (DEMO, 2004).

A participação na pesquisa e nos processos decisórios e o envolvimento no processo grupal estimulam o senso de comprometimento do grupo, já que se trata de construção coletiva. Neste sentido, apesar dos conflitos reais e previsíveis quando da união de sujeitos com opiniões diversas, existe uma unidade interna que dá sentido ao grupo, para além da aglomeração (TOZONI-REIS, 2007a), o que acontece, por exemplo, numa sala de aula comum. Em acordo com esta forma de trabalho, os sujeitos tendem a tomar gradualmente para si os problemas e passam a propor soluções para encará-los, tornando-se protagonistas e não apenas depoentes ou observadores de sua própria história. E quando os problemas não encontram enfrentamento possível, o processo possibilitado pela PAP faz avançar

ao menos “a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (DEMO, 2004, p. 23), o que fomenta condições para a continuidade dos processos investigativos e educativos, a sustentabilidade desejável em Projetos como o que desenvolvemos neste curso de formação de professores.

Assim, a escolha desta metodologia, a Pesquisa-ação-participativa, se deu pela possibilidade de aproximação entre teoria e prática para compreensão e transformação da realidade, em que tanto certezas quanto incertezas, concordâncias e conflitos, a estabilidade e o caos, como outros pares de polos opostos que conformam unidades, são entendidos como constituintes da realidade em seu movimento de vir-a-ser (LOUREIRO, 2007). Trata-se de uma abordagem adequada às pesquisas em ciências sociais – sobretudo as realizadas na América Latina, com viés emancipatório -, condizente com os pressupostos da dialética e da educação ambiental crítica que orientam teórica e metodologicamente este estudo, indo ao cerne dos nossos objetivos, que além de investigar, pretendeu formar os professores pedagogos diretamente envolvidos, no sentido de repensarem sua relação e atuação na sociedade e no ambiente.

Acreditamos, portanto que a pesquisa-ação-participante, respaldada pelos pressupostos da educação ambiental crítica e da dialética, seja uma possibilidade de abordagem adequada às pesquisas em educação, pois ao tratar das questões por meio dos sujeitos diretamente envolvidos, inspirados nos princípios da participação, pode-se compreender mais profunda e intimamente os temas pesquisados, produzindo conhecimentos sobre a realidade e, ao mesmo tempo, enriquecendo seu processo de formação inicial enquanto educadores ambientais. Além disso, por se tratar de um processo participativo, coletivo e socialmente relevante, pode favorecer a articulação entre teoria e prática e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

O desenvolvimento e modificações do processo de pesquisa

Antes de adentrarmos nos procedimentos metodológicos pertinentes aos processos de formação e investigação realizados, orientando-nos pela categoria de totalidade, buscaremos esclarecer, algumas questões referentes ao desenvolvimento e desdobramento desta pesquisa. Podemos dizer que houve 3 momentos distintos neste estudo de doutoramento, com modalidades de pesquisa, sujeitos e técnicas de coleta de dados diferentes. As duas primeiras não se constituem como objetos centrais de análise neste trabalho, mas são brevemente

destacadas aqui, pois possibilitaram a realização da terceira, sobre a qual nos debruçamos. Apesar desta distinção, é importante destacar que é na totalidade dos processos investigativos que a investigação e a formação dos professores ganha sentido.

A primeira delas, no início do doutorado em Educação para a Ciência, a investigação sobre a formação de educadores ambientais no Ensino Superior, junto aos professores e estudantes representantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia e Matemática de uma Universidade Estadual de São Paulo, utilizou-se de entrevistas virtuais, nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão e de pesquisa documental e bibliográfica. Este mergulho e experiência foram de grande importância para os processos de investigação e formação que se dariam na sequência do estudo.

A segunda fase ocorreu durante estágio sanduíche realizado na Universidade de Liège - Bélgica com novas investigações sobre a formação de professores em educação ambiental, com o objetivo de conhecer possibilidades de inserção da educação ambiental nos currículos de formação e professores.

As observações e pesquisas sobre a Educação Ambiental na formação de professores na Bélgica e também na França foram realizadas por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com cinco professores formadores de professores (cujo roteiro segue anexo – Anexo 1). Os dados coletados reforçaram as observações do estudo exploratório iniciado na primeira fase, numa Universidade Estadual de São Paulo e assinalaram a dificuldade de inserção efetiva e formal da educação ambiental nos cursos de formação de professores, bem como nas escolas de educação básica (constatações já aclaradas em outros estudos, por diferentes autores e grupos de pesquisa), problemática que temos buscado refletir e enfrentar, professores e pesquisadores comprometidos com a Educação Ambiental e com a Escola Pública.

Notou-se ainda, nas observações, a ocorrência de experiências interessantes nos dois universos de pesquisa: nos cursos de licenciatura desta Universidade Estadual, bem como nos cursos de formação de professores belgas. Contudo, essas experiências, quase que de maneira geral, pareciam motivadas por iniciativas individuais de professores ou de alguns grupos de professores, sem inserção formal

nos currículos por meio de políticas públicas ou projetos institucionais, como outras diversas pesquisas vinham destacando[17].

Neste sentido, por identificar limitações semelhantes para a inserção da EA nos currículos tanto no Brasil quanto na Bélgica e também por haver diferenças significativas da educação ambiental brasileira em relação àquelas de países como Bélgica e França, tanto no que concerne ao seu histórico de organização, e também no seu viés emancipatório, de cunho político e social superando a visão mais naturalista ainda bastante praticada por lá (o que será discutido nos capítulos) -, os estudos quando do estágio sanduíche do curso de doutorado buscou se aprofundar em relação às raízes e identidade da EA brasileira.

Segundo as análises de Loureiro e Carvalho (2008) a Educação Ambiental tem sua construção influenciada pelas movimentações sociais, mais especificamente no Movimento ambientalista. Neste sentido, identificando as possibilidades de origem da educação ambiental crítica brasileira nos movimentos sociais de natureza ambientalista, despontados na década de 60 mundo afora e com grande repercussão na Europa, buscamos melhor compreender a história de construção da educação ambiental brasileira, principalmente a de cunho crítico presente na prática educativa ambiental brasileira – embora de forma mais explícita na pesquisa do que nas escolas. Assim, definiu-se como objetivo de estudo no estágio em Liège: o aprofundamento da compreensão da história desse movimento ambientalista e as influências sobre a EA crítica brasileira. Para isso, realizei pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo que contou com outras cinco entrevistas com especialistas e pessoas engajadas no movimento ambientalista europeu, na Bélgica e na França. O roteiro de questões de entrevistas segue anexo (Anexo 2).

Os dados coletados nestas duas fases da pesquisa não se constituíram no objeto central de análise deste trabalho de doutoramento, como dissemos, mas possibilitaram compreensão mais profunda e abrangente da Educação ambiental na sociedade e em espaços formais de educação, e das relações da educação

[17] Outras tentativas de elaboração e implantação de políticas de formação de professores em educação ambiental já foram realizadas na região da Valônia, Bélgica, contudo, o projeto foi considerado “extremamente vanguardista” e não teve incentivos governamentais para ser implementado. Em outubro de 2013 realizou-se evento que reuniu os professores de toda esta região – formação “normal” e universitária de professores - com o intento de discutir um projeto de formação de professores em educação ambiental, iniciativa que pode ganhar espaço nos próximos anos, principalmente com a almejada reforma da formação de professores no Ensino Secundário (nosso Ensino Médio) que deve alterar de 3 para 5 anos o período de formação (PARTOUNE, 2013).

ambiental crítica e o movimento ambientalista, e portanto, motivaram estudos sobre a participação em processos formativos de educadores ambientais, também o desejo de realizá-los.

Desta forma, após o período do estágio sanduíche, no retorno ao Brasil, assumi disciplinas voltadas para a formação de educadores ambientais no curso de Pedagogia, além da coordenação de um Projeto Interdisciplinar, em uma instituição superior privada e, estimulada pelas experiências de participação observadas na Bélgica, aliadas às dificuldades de coleta de dados do estudo realizado na Universidade Pública Estadual, modificamos os rumos da investigação já no último ano do curso de doutorado, o que viria a ser a terceira fase da investigação. É imprescindível destacar que os estudos realizados durante os dois no Brasil e depois no terceiro ano, na Bélgica possibilitaram que a experiência colocada em através do Projeto Interdisciplinar prática e a sua investigação pudesse se realizar de maneira mais embasada.

A formação de educadores ambientais– coleta e organização dos dados

A experiência de formação em Educação Ambiental e a investigação que se realizou na formação de pedagogos numa Instituição de Ensino Superior privada fundamentaram-se na abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como referência teórica e metodológica o Materialismo Histórico e Dialético, a Pedagogia Histórico-crítica, a Educação ambiental crítica e a Pesquisa-ação-participativa para o desenvolvimento dos processos educativos e investigativos. Portanto, este estudo teve a Educação Ambiental como assunto, debruçou-se no tema da Educação Ambiental na formação de professores, e definiu como **problema de pesquisa:** "possibilidades e limites de um processo de formação de educadores ambientais num Projeto participativo e interdisciplinar em um curso de Pedagogia".

Com esse problema orientando o estudo, o **objetivo geral** foi "analisar a formação de pedagogos como educadores ambientais para a educação básica, por meio da participação".

Esse objetivo geral desdobrou-se em **objetivos específicos**: "analisar limites e possibilidades da inserção da educação ambiental nos currículos de formação de pedagogos como educadores ambientais"; "identificar os limites e possibilidades de desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar para formação de educadores

ambientais construído participativa e coletivamente", "discutir a importância da participação dos futuros pedagogos em seu próprio processo de formação".

A pesquisa realizada no e sobre o processo de formação de professores articulou, por meio do Projeto Interdisciplinar os âmbitos de Ensino, Pesquisa e Extensão e deu-se em dois momentos/espaços paralelos de investigação/formação:

1º Espaço

Organização e trabalho realizado na coordenação do Projeto interdisciplinar (4 horas semanais de trabalho)

a) Reuniões sobre o Projeto Interdisciplinar, trabalho que contou a participação dos formadores de professores, no curso de Pedagogia e no segundo semestre de trabalho pode contar também com os representantes discentes, futuros pedagogos. Os encontros foram praticamente quinzenais, em duas versões no período da manhã e da noite. Para coleta de informações nos utilizamos de:

- Observação participante nos encontros: onze (11) no primeiro semestre junto aos formadores de professores; mais onze (11) encontros no segundo semestre, contando, neste segundo momento, com os alunos representantes. Todas as anotações foram registrados em ata, socializada por email.

A análise deste processo, destacando a importância da Teoria em processos participativos, compôs o capítulo 2 deste trabalho.

b) Investigação sobre o Projeto Interdisciplinar juntos aos alunos de todo o curso de Pedagogia – curso de oito semestres, no período da noite e da manhã. Para coleta de dados, utilizou-se de:

- **Questionário estruturado**, com questões de múltipla escolha para coletar informações sobre o perfil socioeconômico dos futuros professores em formação, entregues a aproximadamente 90 de um total de 207 alunos do curso de Pedagogia, respondido por aproximadamente 70 alunos (32,8% do curso). O roteiro de questões segue anexo (Anexo 4)

- **Questionário semi-estruturado** com a avaliação dos alunos do curso de Pedagogia sobre o Projeto Interdisciplinar (no 1º semestre de 2014). O roteiro de questões segue anexo (Anexo 5)

- **Produção de texto** avaliativo em que os alunos deveriam indicar pontos a manter e fortalecer no Projeto e pontos a melhorar, contando com sugestões (no 2º semestre de 2014).

2º Espaço

Pesquisa-ação-participativa realizada com os estudantes do 5º semestre do curso de Pedagogia, futuros professores em dois semestres seguidos, por meio do subsídio das **disciplinas de Projetos de Educação Ambiental** e Cidadania (4 horas semanais de aula) e de **Currículos e Programas** (4 horas semanais) com o 5º semestre do curso de Pedagogia. Para pesquisa junto aos alunos, utilizou-se de:

- Técnica de observação participante, anotações em caderno de classe.

- Questionários semiabertos – 2 a cada semestre – (que foram realizados por meio das avaliações bimestrais, no primeiro semestre respondidas por aproximadamente 56 alunos e no segundo, por 28 alunos, exemplos seguem nos anexos[18]- Anexo 10)

- Produções de texto dos alunos durante as aulas ou em momento extraclasse.

- **Assembleias** praticamente semanais, aproximadamente 20 no primeiro e 20 no segundo semestre com duração de 30 minutos a uma hora, em geral ao final das aulas. Foram registradas num caderno de ata na turma do primeiro semestre, já na segunda, foram também incluídas no Google docs.

- Entrevistas semi-estruturadas e **observação participante** realizadas pelos próprios alunos dos 5ºs semestres. No primeiro semestre, com turma que contava com aproximadamente 50 estudantes de pedagogia, foram realizadas pelos 8 grupos formados 40 entrevistas junto à comunidade do entorno da IES - moradores, comerciantes e funcionários de duas escolas; No segundo semestre, com turma de aproximadamente 30 futuros pedagogos foram realizadas diversas entrevistas com a escola de educação básica pública parceira (professores, alunos,

[18] Cada turma teve duas avaliações em cada uma das 2 disciplinas durante o semestre, totalizando 4 avaliações. Sendo avaliações diferentes para a turma do 1º semestre de 2014 e do 2º semestre, tivemos 8 instrumentos avaliativos. Assim optei por selecionar um instrumento de cada disciplina, um da turma do 1º semestre e outro da turma do 2º semestre.

funcionários[19]) e na comunidade do entorno, 48 entrevistas realizadas pelos 8 grupos formados.

É importante destacar que o trabalho de coordenação do Projeto Interdisciplinar veio complementar o trabalho com as duas disciplinas que assumi junto aos 5ºs semestres, o que nos trouxe processos educativos e investigativos bastante significativos para este estudo.

Preocupamo-nos em preservar a identidade dos sujeitos envolvidos neste processo de ensino e pesquisa, assim identificamos as turmas como: turma do 1º semestre e do 2º semestre de 2014

Compreendemos que seja importante também esclarecer as particularidades de cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como seus potenciais e limitações na pesquisa em educação.

O questionário, como técnica muito usada nas pesquisas de cunho qualitativo, permite a coleta rápida de dados mais objetivos, tem suas limitações. Portanto, neste estudo, foi usado para o conhecimento do perfil socioeconômico dos alunos do curso, e as questões foram formuladas considerando outros modelos de questionários socioeconômicos, principalmente os de concursos públicos, de modo a captar todos os aspectos dos dados que se objetivava conhecer.

Outro tipo de questionário com questões dissertativas e de múltipla escolha foi utilizado para coleta de dados nas avaliações bimestrais com turmas dos dois 5ºs semestres do Curso de Pedagogia e também avaliações do Projeto Interdisciplinar ao final dos dois semestres estudados. Buscava-se, além de avaliar o processo de ensino e aprendizagem (transmissão e assimilação, apropriação) de conteúdos conceituais disciplinares, no caso das avaliações bimestrais, captar também as interpretações dos alunos quanto aos dados coletados na comunidade e na escola. Em ambas buscamos captar as impressões em relação ao seu próprio processo formativo que tentou articular ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, o questionário permitiu que os sujeitos da pesquisa se sentissem mais à vontade para expressar suas interpretações e, por meio da escrita, revelar fatos, ideias, crenças,

[19] Não foi possível levantar quantitativamente o número de entrevistas, visto que os sujeitos foram entrevistados de maneira coletiva. Contudo, sabe-se que ao menos três professores foram entrevistados, três funcionários, além de diversos alunos do Ensino Fundamental II.

formas de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir e de atuar, comportamentos, razões conscientes ou inconscientes de determinados pensamentos, sentimentos ou ações (MINAYO, 1996).

Para coletar informações das pessoas da escola parceira e da comunidade do seu entorno no desenvolvimento da pesquisa-participativa, entrevistamos – eu e os próprios alunos do curso de Pedagogia - os moradores da comunidade, funcionários, professores e alunos, de modo a conhecer suas concepções de ambiente, percepção sobre o próprio bairro/escola e noções sobre participação e organização social. Como outro procedimento muito empregado na pesquisa qualitativa, a entrevista proporciona um tipo de comunicação entre o pesquisador (ou pesquisadores) e o(s) pesquisado(s) como se fosse um diálogo planejado, com objetivos definidos (CHIZZOTTI, 2001). De maneira coletiva, a partir dos objetivos do Projeto Interdisciplinar e da pesquisa (discutidos e definidos em conjunto), formulamos o roteiro semiestruturado de questões, que nos possibilitasse compreender da forma mais detalhada possível os significados atribuídos pelos entrevistados às suas relações com o meio, pontos potenciais e problemas enfrentados em seus ambientes. Neste sentido, Chizzotti (2001) destaca que a entrevista parte de questões de interesse do pesquisador, mas pode abrir vasto campo de interrogativas, novas hipóteses e questões a serem analisadas a partir das informações cedidas pelos entrevistados. É essa possibilidade que nos indica a principal qualidade da entrevista semiestruturada.

Lüdke & André (1986) também consideram que a entrevista, quando bem planejada, possui vantagem em relação a outras técnicas, pois viabiliza a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer entrevistado e sobre os mais diferentes assuntos, inclusive os de natureza complexa e ligados a escolhas nitidamente individuais. Mais que isso, permite que correções, esclarecimentos e adaptações sejam feitas no momento de contato, o que a torna sobremaneira eficaz no alcance dos dados almejados. Daí a importância em utilizá-la neste trabalho para as investigações que forneceram dados da realidade comunitária e escolar, informações fundamentais para o planejamento de ações posteriores, ou seja, foi a técnica que, junto à observação participante, de que falaremos a seguir, ofereceu os dados essenciais ao Projeto Interdisciplinar.

A observação participante, ou observação ativa, segundo Gil (2006) é uma atividade científica em que o observador assume até certo ponto um papel dentro do

grupo, em busca de conhecer a sua “vida” a partir do interior dele mesmo, e tem sido largamente utilizada em estudos de pesquisa participante. Esta forma de coleta de dados, segundo este autor traz benefícios pela facilidade de acesso às informações sobre situações habituais, que a partir de outras técnicas talvez tivessem acesso mais limitado, além de possibilitar captar escritos e palavras de esclarecimento, em situações aparentemente corriqueiras.

Neste estudo, desde o princípio, todos os envolvidos estiveram cientes da investigação e coleta de dados que participaram na sala de aula, na comunidade e na escola. Doutro lado, enquanto pesquisadores, os alunos do 5ºs semestres puderam se apropriar teórica e praticamente desta técnica quando da investigação e intervenção educativa na escola.

Nos trabalhos com as turmas de 5º semestre, em que o Projeto Interdisciplinar foi complementado com o trabalho paralelo das disciplinas Projetos de Educação Ambiental e cidadania e Currículos e Programas o trabalho teórico respaldou todos os momentos do processo educativo e investigativo, das decisões sobre como se daria a investigação junto à comunidade e escola, a coleta de dados pelos grupos de futuros professores, à análise coletiva sobre as informações, envolvendo-os cooperativamente. Este processo coletivo de aprendizagem e investigação ofereceu subsídios para que os estudantes e futuros educadores pudessem ultrapassar a consciência superficial e imediata da realidade, permitindo sua politização e consciência crítica, consciência filosófica e, portanto, a produção de um conhecimento qualificado que serve à busca pela mudança (LOUREIRO, 2007).

Em síntese, neste estudo analisamos o trabalho de formação de educadores ambientais realizado durante os dois semestres de 2014 num curso de formação de professores – Pedagogia – de uma Instituição de Ensino Superior Privada, com a participação tanto dos futuros pedagogos, quanto dos formadores destes professores em parceria com a escola. Esse processo de formação foi realizado na dimensão do ensino nas aulas de duas disciplinas: Projetos de Educação Ambiental, nutrição, cidadania e saúde (que denominaremos Projetos de EA e cidadania) e Currículos e Programas. Além disso, a pesquisa e a extensão também fizeram parte do processo formativo pelo trabalho realizado em função do Projeto Interdisciplinar em contato com a comunidade e escola, bem como nos espaços de participação que foram as Assembleias e Reuniões do Projeto Interdisciplinar.

As Assembleias foram instituídas para possibilitar que os futuros professores pudessem participar ativamente das decisões sobre Projeto Interdisciplinar da turma, as pesquisas e trabalhos desenvolvidos, os conteúdos do projeto e as formas de desenvolvê-los, mas também para participar mais ativamente sobre outras temas concernentes à sua formação, podendo identificar e problematizar desde questões sobre o desenvolvimento das aulas, das próprias assembleias, ou do curso de maneira geral, etc. Por outro lado, as Reuniões foram momentos de participação dos professores do curso de Pedagogia (e posteriormente de alunos representantes discentes das turmas eleitos democraticamente) em que realizamos um trabalho conjunto de discussão e deliberação a respeito de diretrizes gerais que norteariam o Projeto Interdisciplinar do curso, por exemplo, a temática e sua problematização, as formas de trabalho a serem realizadas com as turmas, as parcerias estabelecidas com outras Instituições de Ensino, entre outras tantas questões.

O processo de formação investigado, tendo como eixo a participação, foi organizado em diferentes capítulos. Primeiramente no Capítulo 1 apresentaremos, em linhas gerais, raízes da Educação Ambiental nos movimentos sociais, sobretudo aqueles ocorridos na década de 60 (na Europa, América, do Norte e Latina, entre outros), que tem como categoria de destaque a participação social, questão que baliza os trabalhos que desenvolvemos na formação de professores e que serão descritos nos capítulos seguintes.

Assim, no Capítulo 2 analisaremos a construção coletiva do projeto interdisciplinar para formação de professores/ educadores ambientais, possibilitado pela participação ativa de professores e alunos (que conquistaram este espaço de participação no segundo semestre); neste capítulo há também destaque, pela sua ausência, a categoria de formação teórica docente. Na sequência, no Capítulo 3 discutiremos a importância da formação teórica aliada à prática – nos processos participativos, relacionando à experiência desenvolvida junto aos alunos do 5º semestre de Pedagogia; destaca-se a categoria “trabalho". E finalmente no capítulo 4, avançaremos para a discussão da importância da práxis, pela articulação entre prática e teoria, a partir da categoria práxis participativa, na análise do processo formativo de pedagogos realizado com uma escola parceira, incluindo seus funcionários, alunos e comunidade do entorno.

CAPÍTULO 1 - AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O LEGADO DA PARTICIPAÇÃO

Neste capítulo, de maneira a compreender a Educação Ambiental (EA) brasileira, faremos um percurso histórico, remontando às primeiras movimentações ambientalistas mais organizadas mundo afora e a construção do(s) movimento(s) ambientalista(s) decorrente(s) destas, buscando identificar e analisar os possíveis caminhos que influenciaram e definiram a EA no Brasil. O esforço de coleta de dados bibliográficos e em campo, a sua organização e apreciação busca contribuir com estes objetivos, mas não pretende esgotar a questão, dadas as inúmeras informações, conexões e as análises que podem ser construídas.

É comum relacionarmos a Educação Ambiental ao ambientalismo, entendendo que este é predecessor daquela. Alguns autores brasileiros de destaque no domínio da Educação Ambiental, como Loureiro (2003, 2008) e Carvalho (2004, 2008) identificam as origens da Educação Ambiental brasileira na articulação histórica entre movimentos e políticas nacionais e internacionais, em processos e fluxos que se determinam reciprocamente. Loureiro (2003), mais especificamente, salienta que a Educação Ambiental tem sua origem no movimento ambientalista[20], que ganhou vulto nas movimentações sociais de maneira mais marcante na década de 60 do século XX, no contexto do Pós-Guerra europeu em que despontaram numerosos movimentos:

> Os militantes ambientalistas e antinucleares estavam fortemente preocupados com os ataques crescentes ao planeta; os militantes pela paz e pela não violência promoviam vias alternativas para resolver os conflitos; as feministas lutavam por uma verdadeira igualdade entre mulheres e homens; os movimentos pelos direitos humanos e a liberdade que se opunham aos regimes autoritários e ditatoriais; os movimentos de solidariedade com os países de "terceiro mundo" combatiam a colonização, defendendo relações econômicas mais equilibradas entre Norte e Sul; os indivíduos e grupos se engajavam contra a pobreza e pela justiça social no seio de nossas próprias sociedades (ETOPIA, 2006, p. 297, tradução livre).

[20] Neste trabalho, reconhecendo que há autores que nomeiam o movimento como ambientalista, mas que há outros que preferem intitular o movimento de ecologista – como é também comumente chamado na França e na Bélgica – optamos por não nos adentrarmos em discussões de nomenclatura mais específicas e utilizar o termo ambientalista por compreendê-lo como mais amplo que o ecologista.

Para compreendermos as lutas e reivindicações em sua complexidade, originárias dos movimentos que estavam se organizando e que não surgiram do dia para a noite, acreditamos que seja importante conhecermos, ainda que de maneira sintética, a organização social que era, como pudemos notar na citação acima, tão amplamente contestada, intentando compreender estas manifestações de modo relacionado ao contexto histórico e social em que se constituíram.

1.1 As raízes da organização social contestada

A história da organização das sociedades até os dias de hoje tem se pautado numa história de contradições entre classes com diferentes interesses (MARX, ENGELS, 2012). Estes autores relatam que a história anterior à escrita foi por longo tempo desconhecida até que alguns pensadores buscaram compreendê-la. Descobriram inicialmente na Rússia a propriedade comum da terra, fundadora da organização das tribos alemães e com o aprofundamento dos estudos, compreenderam que a "posse coletiva da terra foi a forma primitiva da sociedade, da Índia à Irlanda" (p. 38). Com a desagregação desta organização social inicia-se a divisão da sociedade em classes, que no devenir histórico se tornarão antagônicas. Remontamos ao período feudal, no século XVIII na Europa, quando a burguesia, juntamente aos trabalhadores urbanos e camponeses, formava a base da pirâmide social estratificada. A burguesia lutava contra o poder hegemônico da aristocracia, e sua perspectiva burguesa incluia o lema "liberdade, igualdade e fraternidade", estrategicamente defendendo as causas como a justiça social e a melhoria na vida dos trabalhadores. Saviani (2000), em Escola e Democracia, analisa este enfrentamento entre as classes sociais quando a burguesia se posicionou como revolucionária e lutou contra o domínio do clero e nobreza. Defendiam a "igualdade", pois entendiam a dominação e a exploração de parte da sociedade como não naturais, mas resultado histórico dos conflitos de classe.

> Esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a ideia de que as diferenças, os privilégios de que usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E, enquanto diferenças sociais configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria de ser substituída por uma sociedade igualitária (...) (IDEM, p. 39-40).

A burguesia, então, dentro de seu ideário liberal (“liberdade”), propunha um sistema educacional para todos, no sentido de escolarizar os servos e tornar-lhes cidadãos, para que “participassem” da vida em sociedade, na realidade dos processos produtivos, na forma de trabalhadores, claro: essa era a democracia burguesa. Segundo este autor (IDEM, p. 40) “a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática”.

Contudo, a mobilização da população e defesa de seus direitos acaba por se contrapor aos interesses da burguesia:

> Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade (Idem, ibidem).

Quando, então, a burguesia passa a defender a manutenção da ordem, o papel de classe revolucionária é então assumido por outra classe social, justamente aquela explorada pela burguesia. É neste sentido que Marx e Engels (2012) afirmam que a sociedade burguesa moderna surgiu das ruínas da sociedade feudal e não eliminaram as ultrajantes diferenças entre as classes: substituíram as classes, assim como as formas de opressão e consequentemente deu origem a novos enfrentamentos.

Este cenário de contradição e também de luta entre burguesia e proletariado, já no século XIX, se reflete na sociedade e em sua organização, nos âmbitos econômicos, políticos, ideológicos, domínio que ocorre gradativamente. A cada nova fase os ganhos econômicos do sistema burguês, que concentra os meios de produção e de propriedade nas mãos de poucos, são acompanhados de centralização política. De classe oprimida no sistema feudal,

> ... contrapeso da nobreza no período manufatureiro (...), a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, finalmente se apoderou da soberania política (...). O governo moderno nada mais é que um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX e ENGELS, p. 40)

A burguesia exerceu uma função revolucionária, transformando as relações de produção presentes do sistema feudal em outra: a relação fria dos negócios, o pagamento de salários, relações de comércio, como afirmam os autores, “no lugar das inúmeras liberdades duramente conquistadas, implantou e implacável liberdade de comércio” (IDEM, IBIDEM).

Assim, após tornar-se classe dominante e difundir o capitalismo, a burguesia buscou construir ferramentas de sua manutenção no poder, impondo seus princípios, ideias e maneiras de agir a toda a população, por meio de ferramentas diversas, dentre elas a educação e o controle da mídia, abrindo mão dos valores inicialmente pregados. Abdalla (2004, p. 51) discute a dominação da burguesia nas diversas esferas da vida social:

> (...) Como classe dominante no capitalismo, [a burguesia] construiu (a partir de sua *práxis*) uma racionalidade fundamentadora de sua presença e ação no mundo, a partir da qual se erigiram determinadas formas de pensar a realidade, de teorizar sobre ela e de se relacionar concretamente com a natureza e com o outro. Ao determinar um novo processo civilizatório, essa classe social passou a dirigir o mundo não só sob os aspectos econômico, social e político, mas também e, fundamentalmente, espiritual e cultural. Com o novo modo de produção (o capitalismo) firmou-se também uma nova ciência, uma nova filosofia, uma nova axiologia, uma nova ontologia e novos eixos mediariam o contato do ser humano com a natureza e com os demais seres humanos.

A educação instituída na escola, responsável por ensinar valores e instruir a população para a vida em sociedade é importante âmbito de análise, compreendendo que a escola reforça a ideologia da classe dominante, camuflando os diferentes interesses existentes entres as classes sociais.

O limite da educação “para todos”, preconizada no processo revolucionário burguês está claramente explicitado por Voltaire, em 1757, que já dizia que as massas não deviam ser esclarecidas, afinal o povo deveria ser guiado e não instruído (FRIGOTTO, 2003). Há, portanto, duas educações distintas: uma para os filhos dos trabalhadores e outra os filhos dos burgueses. Esta dualidade é a marca do projeto educativo burguês. É importante frisar que, como indica este autor, estas questões são salientadas não apenas por marxistas, mas também por outros intelectuais, num esforço de compreensão ampla e contextualizada do cenário da época e suas implicações sobre a educação, bem como as influências que ela trazia à própria continuidade da organização social sob o domínio burguês. O pensamento presente na organização do sistema educativo dual está explícito nas palavras de Desttut De Tracy (1826, p. 326, tradução livre):

> Os homens da classe trabalhadora [ou os braços, como também os chama] têm, antes de mais nada, a necessidade do trabalho de seus filhos; e seus filhos eles mesmos têm necessidade de adquirir, desde cedo, o conhecimento e sobretudo o hábito e os costumes do trabalho penoso a que se destinam. Eles não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se

> espera deles no futuro. (...) Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (...) Conclui-se que dentro de todo estado bem administrado e onde dá-se uma atenção suficiente aos cidadãos, ele deve ter dois sistemas completos de instrução, em que em um não há nada de comum com o outro.

As ideias deste autor, filósofo, general da Revolução Francesa e homem político, também defendidas por um grupo de “Ideólogos” - que podem ser considerados porta-vozes da burguesia - influenciaram notadamente os projetos da instrução pública, manuais escolares, e as comunicações ligadas ao Estado, as de Desttut de Tracy visavam regular a ordem e o conteúdo nas escolas centrais (HORDÉ, 1977). A população menos favorecida, tolhida da apropriação da riqueza cultural e intelectual, da compreensão sobre a organização da vida “participa” da democracia burguesa apenas submetida a longas e duras jornadas de trabalho, em troca de um salário que mal dá para garantir sua sobrevivência.

No século XIX ao século XX diversos foram os enfrentamentos vividos no interior da luta de classes, assim como foram muitas as modificações sociais. Neste período floresceram organizações sociais que contestavam a ideologia dominante e a forma como a sociedade se reorganizava a partir dela, denunciando também a posição da então classe que vinha se consolidando. Eram movimentos antiburgueses, de trabalhadores com lideranças intelectuais, artistas “boêmios”, etc.: Mas, muitos destes movimentos foram duramente repreendidos, buscando-se manter a ordem instaurada.

Na Europa pós Segunda Guerra, apesar da tentativa de “retorno à ordem” (SEVCENKO, 2006, p. 17), os movimentos sociais originados no séc. XIX renascem e vão, com o tempo, ganhando força. Possuem características peculiares, nem todos eles são organizações de trabalhadores de um determinado setor, apesar destes também estarem presentes. Esta gama de movimentos possui, contudo, algo em comum: a crítica à lógica vigente especialmente à má distribuição de renda, a racionalidade mecanicista dominante, a produção capitalista, enfim, a modernidade. Esses movimentos manifestam-se nas mais diversas áreas; alguns deles: a CoBrAm, a Internacional Letrista, o Situacionismo Internacional, os movimentos de contra-cultura, o ambientalismo, o feminismo, o movimento hippie, entre muitos outros.

1.2 As contestações da década de 60, os movimentos sociais e a questão ambiental

Em meio a este rico mosaico de movimentos sociais, buscamos, portanto, compreender a natureza da EA brasileira, mais especificamente com “raízes fincadas” no movimento ambientalista, em sua construção histórica, mas sem perder de vista que este foi largamente influenciado pelo conjunto da prática social e da ideologia da década de 60, momento em que afloram outros movimentos sociais contestatórios da ordem vigente da época, não só na Europa, mas em diferentes continentes e países, inclusive no Brasil e que foram responsáveis por transformar profundamente a prática social, a cultura política e os modos de vida a partir da década de 60 (FRANK, 2008).

É importante, antes de adentrarmos nos dados e análises históricas disponíveis relacionadas ao movimento ambientalista, destacar a fala da professora Parmentier, responsável pelo Núcleo de História ambiental da Universidade de Namur, entrevistada durante o estágio sanduíche, realizado na Universidade de Liège, Bélgica, em 2013. Segundo ela, pode-se notar um grande “vazio”, um “abismo” na organização de dados históricos ambientais e de seus movimentos e, sobretudo, análises a este respeito, a partir da I Guerra Mundial até os dias de hoje. São quase cem anos sem uma abordagem, uma análise mais profunda destes fenômenos, de modo que estas relações entre os movimentos sociais da década de 60 e 70, o movimento ambiental (ecologismo, “mouvement” ou mouvance environnemental ou écologiste) e as influências destes na educação ambiental (e especificamente na EA brasileira) ainda precisam ser melhor analisadas. Segundo ela, muitos são os dados documentais existentes, mas ainda pouco organizados. É neste sentido também que, em evento do partido verde belga, “Ecolo", no mês de dezembro de 2013, que comemorou os 40 anos de história do Partido projetando os desafios para os próximos anos, foram feitos muitos apelos para que, considerando que muitos atores sociais engajados no movimento ainda em seu início estão presentes entre nós, aqueles que de posse de documentos históricos, deveriam conservá-los e, dentro do possível, endereçá-los a centros de documentação próprios, como o mantido pela Associação ETOPIA, Centro de documentação do partido verde belga, em Namur.

As primeiras movimentações ambientalistas mais organizadas remontam ao século XIX, sobre elas existem poucas análises e publicações. Elas. Vários autores que tratam da temática admitem, porém, que antes destas, ainda outros movimentos, organizações e ações certamente ocorreram sem, contudo, serem definidos como ambientalistas, ecologistas, etc., afinal atitudes e lutas para a valorização e defesa da vida, do bem-estar e o questionamento às formas de apropriação da natureza pelos homens não são limitadas a estes, foram e ainda são temáticas de diversos movimentos sociais, com maior ou menor ênfase, de maneira mais ou menos declarada.

Loureiro (2003), tendo como base os estudos na área de história ambiental, indica que no Brasil as primeiras manifestações registradas são datadas do século XVI, em denúncia à extração do pau-brasil no Brasil colônia, exploração que servia ao mercantilismo português. A obra que registra tal preocupação é a “História do Brasil” de Frei Vicente Salvador, e que pode ser considerado, portanto, precursor do movimento ambientalista brasileiro. Na Europa e nos Estados Unidos, há registros que demonstram a preocupação quanto à preservação ambiental no século XVII.

Em relação às iniciativas europeias, Serusiaux, professor da Universidade de Liège e militante ambientalista desde a década de 60, entrevistado neste estudo durante o estágio de doutoramento em Liège, em 2013, explicou que no final do século XIX até a primeira Guerra Mundial, observa-se tanto na França, como na Inglaterra, movimentos importantes de proteção às aves, que começam a se desenvolver em resposta ao uso indiscriminado de plumas e penas para chapéus, vestidos e outros enfeites utilizados principalmente pelas mulheres da nobreza e burguesia da época. Passam assim a se organizar compondo na França a Liga Francesa pela Proteção das Aves, que depois se tornou a Liga pela Proteção das Aves. Nesta mesma época, na Inglaterra, foi fundada a Sociedade Real pela Proteção das Aves – RSPB (Royal Society for the Protection of Birds). Loureiro (2003) destaca também o papel da entidade inglesa “Commons, Foot-paths and Open Spaces Preservation Society”, em 1865, a primeira de caráter explicitamente ambientalista, entidade que tem importante atuação na proteção de baleias, dentre outras temáticas.

Serusiaux nos atenta para o fato de que, como estes, outros grupos nasceram em razão de problemas bastante precisos e particulares ligados à proteção da natureza, questões que, em alguns casos, deixaram de ser problema nos dias de

hoje, como os chapéus emplumados e que, com o tempo, algumas destas organizações diversificaram sua atuação, incluindo outras motes de defesa. Segundo nosso entrevistado, as duas organizações citadas Liga pela Proteção das Aves, na França e a Royal Society for the Protection of Birds, na Inglaterra são, dentre as ambientalistas, umas das mais fortes nos dias de hoje com atividades desenvolvidas no conjunto da Europa do leste, Europa central e do sul

Como destacam Orellana e Fauteux (2007) as primeiras iniciativas ambientalistas "institucionalizadas" por meio destas associações, centravam-se, portanto, em ações de preservação de espécies ameaçadas ou então, na gestão racional da natureza (ou dos "recursos naturais", como se costuma dizer).

Segundo Serusiaux, é interessante notar que após o fim da Segunda Guerra Mundial, existia um conjunto de associações que se detinha à conservação da natureza. Estas associações não se ocupam da poluição, dos resíduos, da energia, mas possuem atuação mais específica e guardam também algumas características em comum: 1) ser associativa, ou seja, é a sociedade civil organizada, sem relações com o poder estatal ou empresas, que funcionava de maneira democrática, com pessoas que desenvolviam atividades ligadas à natureza, em geral da classe média[21]; 2) ser moralizadora, no sentido de buscar mudanças comportamentais, baseadas em valores ditos como corretos, como não caçar, não prender animais em gaiolas, etc. e 3) ser científica, de modo que a ideia base e que orientava estas associações era científica (não estética, por exemplo) voltada para o conhecimento e proteção de espécies.

Nesta época do Pós-Segunda Guerra, havia também outro grupo de associações, diferenciado, que se ocupava das "paisagens". Estes, com características diferentes das anteriores, agregavam pessoas de classes mais altas, mais afortunados e que investiam em empresas e indústrias à época. Um exemplo

[21] Vale destacar que estas associações funcionavam de maneira "democrática", segundo o entrevistado, pois não possuíam estrutura hierarquizada, com chefes e pessoas que obedeciam, todos participavam e votavam igualmente, segundo o próprio entrevistado. Contudo há de se avaliar o significado de democrático, que implica a participação ativa de diferentes classes sociais ou seus representantes, em que diferentes interesses são negociados. O sentido de democrático aqui se deve à participação e possibilidade de decisão apenas do grupo que estava ali representado, que segundo o entrevistado era, sobretudo, a classe média.

de associação deste tipo é “Os amigos da Fagne”[22], em Verviers, Bélgica, uma das regiões mais ricas e industrializadas do mundo na época (SERUSIAUX, 2013).

A questão ambiental vem então ganhar amplitude, para além da denúncia/ proteção relativas a questões e espécies específicas, como praticado por estas associações, apenas na década de 60,

> ... quando do impacto das tecnologias de guerra, cuja utilização de energia nuclear (as explosões de Hiroshima e Nagasaki, por exemplo) e dos produtos químicos de efeitos devastadores (destacadamente na guerra do Vietnam) e as catástrofes ecológicas (...) fazem levantar-se uma poderosa corrente de protestos. A partir deste mesmo contexto e paralelamente à onda pela conservação e proteção da natureza (a contestação ecológica), crescem os movimentos pacifistas e antirracistas, a revolta da juventude ocidental explode, a contracultura se manifesta. (ORELLANA e FAUTEUX, 2007, p. 02, tradução livre)

Assim, a questão ambiental ganha novo aspecto em meio esta “era de contestações” como nomeia Brillant (2008), época em que ganham força uma série de manifestações com “bandeiras de luta” diversas, novos rituais de protestos, questionamentos das regras, hábitos, práticas, códigos e convenções sociais, que foram propiciando o desenvolvimento de uma contracultura, mais crítica e participativa. É certo que tudo isso não ocorreu repentinamente, mas num processo dinâmico que se caracterizou por um fluxo “contínuo” de mutações que ganharam espaço com a atuação de diversos grupos sociais que colocam a ordem social “em cheque”.

Brillant (2008) discute aproximações e diferenças entre as práticas de contestação, protesto, reivindicações, reformas e revolução, as movimentações se iniciam com contestações diversas, menos organizadas, contestações comuns a diversos grupos: a rigidez das relações humanas, os costumes da época, as condições de trabalho e a educação da população, a pobreza, a luta contra as armas químicas[23] e nucleares, etc. e só posteriormente, em fase mais avançada e organizada, vão gerar também reivindicações.

---

[22] Site da Associação: http://www.amisdelafagne.be/AccLangue/Pg%20FR%201.htm

[23] Durante entrevista, Serusiaux comenta sobre o impacto causado pelas armas químicas, como aquela do herbicida “Agente Laranja”, despejado pelos Estados Unidos sobre o Vietnam, dos anos de 1961 a 1971. Combinação de dois herbicidas o 2,4-D e o 2,4,5-T, que tem como subproduto cancerígeno a Dioxina tetraclorodibenzodioxina, considerada uma das substâncias mais tóxicas e perigosas do mundo, de efeito catastrófico para a população e a vegetação onde foi lançada. A Monsanto e Down Química foram condenadas pela Justiça Sul-coreana em 2013 pela produção do agente laranja que atingiu 3 milhões de vietnamitas, sendo que 1 milhão ainda apresenta problemas

Observam-se, então, relações entre mudanças sociais e movimentos sociais, que têm seu estopim no ano de 68, mais especificamente no mês de maio, se estendendo até junho (FRANK, 2008). Alguns a nomeiam de revolução de 1968, outros de greve geral de maio de 68. Não há consensos sobre a melhor forma de intitulá-la, mas não há dúvida de que foi um dos momentos de maior abertura cultural ao diálogo social em diversos países da Europa, a partir da mobilização dos estudantes, jovens e posteriormente a sociedade de forma mais ampla, adentrando inclusive no seio familiar. Eram manifestantes, militantes, grevistas e sem dúvida uma "maioria silenciosa" (DREYFUS-ARMAND, 2008).

1.3 Dos intelectuais críticos à população: ideias e práticas revolucionárias

Trebitsch (2008), em seus estudos a respeito da circulação das ideias revolucionárias que chegaram à população, destaca que elas não se movimentaram por meio da peregrinação de jovens como houve em Cuba ou a romaria maoista na China, apesar de terem também importante influência no ideário dos jovens, (sobretudo após a morte de Che Guevara), mas que ainda assim houve uma "viagem", com "meios de transporte" pelos quais as ideias revolucionárias chegaram aos jovens e à sociedade em geral. Grande parte das ideias encontram sua fonte, sobretudo, na "revisão do marxismo", que a partir de 1956 compõe uma corrente multiforme crítica do stalinismo, tanto em seu modelo soviético quanto do marxismo ortodoxo. Mas, as origens teóricas das ideias progressistas, segundo o autor, são diversas, "de um lado, os diversos pais fundadores Hegel e Marx, Freud e Nietzsche, de outro os grandes chefes revolucionários, Trotski, mas também Mao e Che Guevara, no centro do pensamento crítico, de Adorno, Reich, Marcuse, à Rudi Dutschke ou Guy Debord" (IDEM, IBIDEM, p. 75), com grande destaque também para Henri Lefebvre e Lukàcs.

As ideias circulam então por meio de revistas organizadas pelos pensadores críticos da época – com destaque para "Argumentos" e "A Internacional Situacionista" -, desenvolvem-se as coleções de livros de bolso, a preços acessíveis, mas há também iniciativas como colóquios, seminários e grupos de trabalho, que contribuem para disseminação de ideias dos pequenos grupos intelectualizados para

graves de saúde, dentre os quais 150 mil crianças com malformações, para as quais os 10 anos de aplicação do veneno serão sentidos por toda a vida.

a juventude universitária. Como se trata de uma análise internacional, este autor destaca também a importância do tráfego de informações por meio de pessoas que circulavam entre os diferentes países e que estavam envolvidas nos debates. Que a universidade tenha servido de local para confrontos ideológicos internos e debates de alto nível intelectual, não há dúvida, mas, como estas ideias vanguardistas foram "traduzidas", vulgarizadas a uma população, em grande parte alheia a estas questões?

Segundo Trebitsch (2008) para realizar esta análise, foi necessário buscar informações não só no ano de 68, afinal a circulação de ideias não ocorre repentinamente, mas numa continuidade cronológica. Ele analisou, portanto, as formas de veiculação de informações dos anos 50 até 1968. Neste período, alguns livros com críticas radicais, que abordavam questões que interessavam aos estudantes, paradoxalmente foram publicados por grandes editores e por isso tiveram maior circulação, também os livros de bolso como mencionados, além de apostilas, folhetos e frases "insuflantes". É importante destacar que as publicações que exerceram influência significativa sobre os jovens, universitários e população de maneira geral estavam elaboradas de maneira que pudessem ser assimiladas, as ideias críticas mantidas, mas em linguagem mais simples. Vale lembrar que em alguns países, como o que ocorreu na América Latina com Che Guevara: Argentina, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Panamá, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Cuba as ideias chegavam a população também por meio de discursos.

As críticas à modernidade, à vida cotidiana feita por Heidegger, Marcuse e Lefebvre têm também grande influência não só na França, mas no mundo anglo-saxão, na Itália, em países da América Latina, na Alemanha, com a emergência de um "movimento alternativo", com os temas da "revolução da vida cotidiana", "festa revolucionária" e ainda de maneira mais destacada "a liberação sexual" (IDEM, p. 86). É importante lembrar que nos anos anteriores a 1968, as mulheres vinham lutando e conquistando direitos, como por exemplo, o voto em 1945 na França, exercer uma atividade profissional sem consentimento do marido, o que foi garantido por lei em 1965, ou o direito à contracepção, autorizado em 1967, mas que levou ainda alguns anos para ser aceito.

Estas questões foram essenciais para modificação da vida cotidiana e para que as mulheres pudessem conquistar espaço, com destaque para a liberdade sexual. Neste contexto histórico, "O segundo sexo" entre outras obras de Simone de

Beauvoir e a obra “Revolução Sexual” de Reich tiveram grande penetração, principalmente entre os jovens estudantes. Trebitsch (2008), fazendo referência a um dos textos que julga de maior inteligência a respeito das ideias de maio de 1968 (NORA, 1989), defende que a sexualidade é a linguagem mais “compreensível da alienação, a linguagem que torna legível a ‘miséria’ do mundo moderno, o reino da escassez” (IDEM, p.87), ou ainda “a verdade alienante das relações sociais ou do caráter repressivo da sociedade e de suas instituições” (BRILLANT, 2008, p.102). Neste sentido, por meio da discussão sobre a sexualidade, o pensamento crítico é divulgado e profanado e vale ressaltar, não são ideias revolucionárias ligadas apenas ao feminismo, elas traduzem a inquietude e aspiração pela liberação e transformação da sociedade, em seus diversos âmbitos, social, político e cultural, comum às lutas dos demais movimentos, e que é possibilitada pela contestação e pela mobilização social, reivindicando maior participação.

1.4 “O movimento” ambientalista

Loureiro (2003, p. 25) compreende que é justamente neste período, em meio à movimentação destas ideias e de grupos sociais que se organizavam, que o ambientalismo se configura como movimento histórico, “a década de 60, pois foi nela que ocorreram os primeiros movimentos pacifistas, antinucleares, *hippie* e de contracultura, como resposta ao *establishment* político norte-americano, autoritário e belicista, e a um estilo de vida pautado no consumo de supérfluos” ou, como comumente são mencionados aqui no Brasil, nos movimentos sociais europeus, da década de 60 e 70.

Uma questão que se coloca ao se começar a estudar as análises que encontramos a respeito da história do movimento ambiental europeu (“le mouvement environnemental” ou “la mouvance environnementalle) é que ele não pode ser compreendido como um movimento único em toda a Europa. Segundo Grèze (2003), autora engajada no movimento ambiental belga, membro do partido verde deste mesmo país e há alguns anos membro do Comitê Executivo da Federação Europeia de Partidos Verdes, o ambientalismo é portador de várias especificidades de acordo com o país analisado ou a região.

A visão de que se trata de um movimento comum pode ser decorrente do senso comum em que costumamos agrupar num único bloco a Europa com tantos países, a diversidade de culturas, línguas, histórias, religiões e raízes diferentes.

Segundo a autora, pode-se distinguir a construção do movimento verde ao leste e a oeste da Europa, que possuem raízes muito diferentes:

> A construção do movimento verde a Oeste se dá essencialmente a partir da luta antinuclear, pacifista e associativa, após a "convergência cultural" conquistada com uma parte do mundo sindical e de extrema esquerda. A história da construção do movimento ecologista a leste é totalmente outra. Os verdes vêm dos movimentos cidadãos mobilizados contra o comunismo de Estado: eles nascem na clandestinidade e se desenvolvem apenas após a queda do muro de Berlim (Idem, p. 01).

Segundo esta autora "... os jovens partidos verdes do Leste são ainda fundamentalmente "anti-comunistas" e utilizam com desconfiança o termo "esquerda" no sentido que o entendemos: ..."é ainda um choque para um ecologista ucraniano que seu "irmão" de Portugal tenha uma aliança sistemática com o partido comunista de Portugal ou para um romeno que o partido verde francês esteja no mesmo governo que o partido comunista" (IDEM, p. 01).

Estas duas trajetórias são essenciais para compreender seus posicionamentos políticos, suas muitas contradições e as dificuldades de construção de um movimento ambiental comum. Ainda segundo Grèze (2003) este agrupamento em dois blocos, do leste e do oeste europeu, também não dá conta da complexidade de trajetórias de cada região e/ou país, por isso não deve ser generalizado, uma representação caricatural. Ao leste, por exemplo, ela destaca grandes diferenças entre a República Tcheca, Romênia, Polônia e Hungria.

Neste contexto, nota-se que quando, ainda que em tese, a história da Educação Ambiental brasileira é remetida ao movimento ambiental e a outros movimentos sociais europeus, elas parecem se aproximar muito mais das movimentações ocorridas nos países do Oeste Europeu, no Ocidente, a partir das contestações comuns a diversos movimentos, como afirma Brillant (2008, p. 112): "as contestações da escola, da prisão ou da psiquiatria andam lado a lado com as do feminismo, da ecologia, das comunidades rurais ou da imprensa *underground",* no mesmo cenário que outros ainda, como os movimentos a favor da paz e do associativismo e contra o colonialismo e o imperialismo americano. Estes movimentos são chamados por Rihoux (2004) entre outros autores, de "novos movimentos sociais", diferenciando-se daqueles anteriores, movimentos sindicais, de trabalhadores, que tratavam de questões relacionadas a setores específicos, ligados à organização social do trabalho, mas que estiveram também presentes nas

movimentações de 1968. Parece ser destes “novos movimentos” sociais que o movimento ambientalista descende.

Tal afirmação tem respaldo em diferentes autores e também na fala de militantes ligados ao movimento.

1.5 Pluralismo do movimento ambientalista num rico contexto histórico

As insuficientes análises sobre a construção da história do movimento ambientalista, resgatando o relato da professora entrevistada Parmentier e também as diferentes concepções sobre o que o próprio movimento representa e defende acabam também por gerar opiniões divergentes sobre sua proximidade com este e os outros movimentos sociais. Serusiaux, professor entrevistado da Faculdade de Ciências de Liège e presidente de uma importante associação belga de proteção da natureza, com 16 mil membros, Natagora[24], envolvido há décadas com o movimento ambientalista, membro de associações de defesa do ambiente, comenta que durante a década de 60 do século passado o ambiente não era, ainda, uma questão tão central na luta dos movimentos sociais; estava presente, mas não era certamente bandeira pela qual lutava o movimento trabalhador e nem mesmo o “movimento de 68” (o fenômeno de 68 ou anos 68[25], como costumam denominar o conjunto de manifestações sociais desta época):

> É importante se lembrar de que a situação na Europa nos anos 60, 70 e 80 é bem particular, no sentido de que havia um muro em seu meio e, portanto, o movimento político, seja de origem agrícola, seja de origem trabalhadora ou estudantil, que são os 3 principais polos de contestação, nós tínhamos sempre dificuldades de saber onde se achava a influência do mundo soviético em relação a isso. Na Alemanha isso era muito forte, onde o movimento antinuclear estava incontestavelmente infiltrado pela espionagem soviética. Então, em relação ao Brasil que é um grande estado, em cujo interior, todos se sentem brasileiros, não há contestação maior para dizer: eu sou brasileiro! Não há serviços secretos da Amazônia que vem a São Paulo, isso não existe, ao passo que na Europa isso era muito delicado. Havia movimentos terroristas. A Alemanha, e a Itália tinham sempre posições muito ambíguas em relação ao mundo ocidental. Então, o que o “ambiente” representava neste contexto? Não grande coisa, eram esferas de preocupação muito diferentes umas das outras. O debate nuclear tinha sempre uma dimensão militar, problema de segurança internacional. Não há problemas de segurança na América do Sul deste tipo? Ninguém quer bombardear ninguém. Isso acabou, ficou no século 19,

[24] Mais informações no site da Associação http://www.natagora.be/index.php?id=accueil
[25] Utiliza-se esta denominação “Années 68” em francês de modo a expressar que este sintetizou em suas manifestações populares contestações e discussões que se desenrolavam ao longo de anos (FRANK, 2008).

> ninguém ameaça mais a fronteira do seu vizinho. Na Europa, quando eu tinha a sua idade, isto era um problema significativo, a existência de uma base armada soviética há 550 quilômetros daqui. Então o ambiente? O movimento de 1968 não se ocupava absolutamente do ambiente, as diferentes revoltas trabalhadoras e nem os problemas agrícolas, não era sua pauta, seu assunto. Que havia interações, isso é evidente, mas eu diria que as diferentes associações de que acabamos de falar [associações que tem a temática ambiental como temática central, bandeira de luta] são relativamente distantes ainda hoje dos sindicatos, mais próximas do mundo patronal que do mundo sindical e em interação constante com o mundo agrícola, mas é longe de ser algo fácil (tradução livre).

Nosso entrevistado compreende que o movimento ambientalista, ou todos os movimentos ligados ao ambiente descendem das associações que se ocupavam da conservação da natureza, a partir dos quais, ele acredita, todos os outros movimentos ligados ao ambiente nascem.

É importante lembrar que no contexto do pós Guerra (2ª Guerra Mundial que se finaliza em 1945), o mundo político e econômico estava dividido em dois, o que marcava a Guerra Fria, com polarização de poder entre Estados Unidos e União Soviética, questão que o professor Serusiaux destaca como marcante na vida da população à época.

É interessante notar que nas caminhadas acadêmicas e turísticas que realizei em diferentes países europeus, todos, sem exceção localizam-se no tempo tendo como referências as Guerras vivenciadas pelo seu povo. O Brasil, embora não esteja isento de lutas internas e regionais, parece ter outros tipos de referência como forma de se localizar no tempo histórico. Sentiam-se em perigo, como se estivessem na eminência de ataques nucleares, enquanto que em diferentes países buscavam reconstruir o que a Guerra havia destruído.

Isso se dava em meio a um processo de industrialização acelerada que também causava impactos significativos no ambiente e na vida da população, sobretudo a trabalhadora de menor renda - que além de estarem no “chão de fábrica”, em contato direto com os processos industriais, também eram os que, por habitarem às margens dos centros urbanos, eram mais afetadas pelos dejetos descartados nestes processos; ambas questões segundo nosso entendimento e os autores já citados, são questões importantes do “movimento ambientalista”. Nosso entrevistado parece não concordar, afirmando que o movimento ambientalista não se detém a estas questões (relacionadas à vida e ao bem estar da população e do ambiente). Da mesma forma, ele nos afirma que o movimento de 68, o movimento operário também não se detinha *absolutamente* sobre “o ambiente”.

O que nos descreve o entrevistado nos ajuda a elucidar as diferentes compreensões acerca do que caracteriza o movimento ambientalista, e até o que significa ambiente. Se estiver restrito à ideia naturalista de ambiente, trata-se de um discurso coerente, contudo se compreendermos a questão ambiental relacionada à forma de organização da sociedade, com suas questões econômicas, políticas, culturais, entre outras, parece um discurso contraditório. É importante frisar que a compreensão que se possui de ambiente se reflete também em diferentes práticas individuais e coletivas, e o conjunto diverso delas compõe o próprio movimento ambientalista.

Esta análise pode ser reforçada pelo que postula Loureiro (2003) de que o ambientalismo é um movimento, um projeto múltiplo que se inscreve na política mundial, questionando tanto de modo material quanto simbólico o relacionamento entre seres humanos na e com a natureza. Considerando tamanha abrangência, o "ambientalismo" manifesta-se em práxis diversas, desde anti-humanistas, ecocêntricas e individualistas, com objetivos de ajustar comportamentos para se adaptar a este modelo social, a outras mais racionais e coletivistas, com objetivos emancipadores, buscando transformar as relações e o próprio modelo de vida. Estas diferentes abordagens configuram um cenário com correntes e grupos diversos e em constante transformação; alguns dos quais foram com o tempo se enriquecendo ao "mergulhar" em outras questões, como, por exemplo, o trabalho, a justiça, a participação social, a paz.

Como pudemos observar a questão ambiental era temática abordada e causa de trabalho de diferentes organizações muito anteriores às movimentações da década de 60. De maneira genérica, o movimento ambiental - que já podemos dizer não existe como um movimento uno – ganhou novos debates e combates políticos após este momento histórico, mas não podemos supor que todas as entidades, grupos da sociedade civil que tinham tal temática como motivadora de suas lutas, tenham participado de tais mobilizações, e portanto, incorporado novas ideias, questionamentos sobre os modos de vida vigentes, superando as concepções apenas conservacionistas e moralistas. Se fizéssemos tal afirmação incorreríamos em um reducionismo e determinismo, como se as manifestações sociais fossem responsáveis diretamente por transformações na sociedade (e por transformações na sociedade como um todo).

1.6 Movimentos sociais e transformações sociais

Entretanto, com as manifestações, organizações de grupos, a prática social se alterou, o espaço social durante estas décadas é significativamente transformado pela participação de um conjunto de setores da sociedade mais ou menos relacionados, os diversos movimentos sociais, estudantis, associativos, feministas, pela paz, movimentos de descolonização, anti-imperialistas, hippie, ambientalistas (HISTOIRE POUR TOUS, 1971; GRÈZE, 2003), agrários e da mídia paralela, movimentos de contracultura. Os novos movimentos sociais ganham forma e voz nas ruas, mas também na vida da população e no mesmo contexto, os movimentos dos trabalhadores e sindicais, já mais experientes e organizados também estavam presentes. A seguir podemos observar alguns registros históricos em imagens:

Figura 1 – Registros do Mov. Feminista e a liberação sexual na década de 60: à esquerda em manifestação em Paris[26], à dir. acima em Londres, abaixo, nos Estados Unidos.
Fonte: http://www.photos-mai68.com/,

[26] Tradução da imagem à esquerda: “Direito de escolher o bom momento de ter os filhos e poder criá-los”

Figura 2 – Fotografias das manifestações de diferentes movimentos trabalhadores e sindicatos na França, em 1968. Fonte: http://www.photos-mai68.com/[27]

[27] Traduções dos protestos nas faixas: da esquerda à direita, de cima abaixo: “Governo, patronado, negociações imediatas com os sindicatos”; “Aumento de salários”, “Usinas/Fábricas aos trabalhadores”; Sindicato pessoal, assistência, Hospital e laboratórios”; “Greve geral – Fábrica ocupada”

Figura 3 – Fotografias do Movimento estudantil e da juventude em 1968 na França – à esquerda, junto aos professores e trabalhadores (Fonte: http://www.courrierinternational.com/article/2012/07/05/crise-etudiante-mai-68-en-gros), abaixo, com repressão policial (Fonte: http://www.photos-mai68.com/)

Figura 4 – Fotografias do Movimento Pacifista – à Esquerda nos Estados Unidos, em 1965, abaixo em Praga em 1968 (Fonte: http://www.theguardian.com/culture/gallery/2010/nov/14/ten-best-protests), acima à direita nos Estados Unidos, manifestando contra a Guerra do Vietnan.

Apesar da diversidade de temáticas defendidas e contestações, Brillant (2008) entre outros autores, visualizam pontos de convergência ideológicos que se refletem, mas que também implicam na participação da população, exigindo que a ordem estabelecida seja revista e alterada. O ideário e mesmo a realidade social foi transformada, com representações diferentes em relação ao passado, o presente e o futuro (FRANK, 2008).

> A contestação nos ‘anos 68’, pelas funções que ela mesma preencheu, as formas que ela imprimiu, os modos de sua expressão e a extensão de sua aplicação aparecem ainda como uma verdadeira crise de legitimidade que batem em todos níveis de organização política, social e cultural. Que ela tenha sido realizada em nome de uma outra legitimidade social e política, em nome dos direitos do indivíduo à sua liberação e à sua autonomia, ou ainda em nome da reivindicação da transparência da sociedade com ela mesma, ela foi, em seu fundamento, um processo de deslegitimização radical cuja figura privilegiada, em sua ordem de práticas, foi a transgressão. Ela afetou as instâncias de poder, de representação e de mediação, concebidos por alguns como instrumento de dominação de uma classe para com outra como ‘aparelhos ideológicos de Estado’, por outros ainda como lugar de produção de normas e de poderes... (BRILLANT, 2008, p. 114, tradução livre)

O autor ressalta que movimentos que se institucionalizaram após a conquista do poder de participação foi marcado por rigidez, justificada, como de costume, pela necessidade de a população adquirir hábito com as novas formas de pensar e de práticas, não muito diferente do que houve com a burguesia após a Revolução Francesa.

A contestação dos diversos grupos é enfim compreendida como noção chave que caracteriza esta fase e as movimentações sociais, em que há a oscilação entre agitação, próxima à desordem ou quando feita de forma radical à ordem estabelecida, pode se situar numa perspectiva crítica revolucionária, se revestindo de formas que vão desde a "ruptura à marginalidade, vanguarda e utopia" (DREYFUS-ARMAND, 2008, p. 30).

1.7 A "cristalização" de alguns movimentos sociais

Parte destes movimentos atuantes neste momento histórico, para superar a lógica de serem apenas grupos de pressão, característica dos movimentos sociais desta época, vai aos poucos se organizando, se institucionalizando. Trata-se da multiplicação de grupos "primários, pequenas células (...) bastante flexíveis, locais, informais" (RIHOUX, 2004, p.32), culminando em associações, sindicatos, partidos políticos, etc., alguns deles ainda atuantes nos dias de hoje, inclusive no âmbito escolar. Por exemplo, na Bélgica, a Educação Ambiental se dá pela parceria entre a escola e associações da sociedade civil organizada – parte privada, parte com subsídio governamental - que, quando chamadas às escolas, vão desenvolver ações de formação tanto com alunos como com professores. São muito comuns neste mesmo país e na França, cooperativas de pequenos produtores, pequenos empresários, etc.

Dada a riqueza das movimentações, tanto em relação ao número de grupos e indivíduos participantes, como a diversidade de questões contestadas e reivindicadas nem sempre é possível afirmar como a "cristalização" em movimentos mais constituídos aconteceu. Isso fica claro também na fala do presidente do partido verde belga[28], em evento de 40 anos do movimento ambientalista reafirma a importância da movimentação dos jovens em sua constituição, frisando, porém, que

[28] Os partidos verdes são institucionalizações do movimento ambientalista do final dos anos 60 e início de 70, questão que será mais bem analisada na sequência.

as relações entre as movimentações iniciais menos organizadas da população e a constituição das instituições que as representam não são exatamente evidentes (DARAS, 2013).

Sabe-se que o movimento ecologista foi aos poucos se institucionalizando. Inicialmente tentou inscrever suas demandas no meio político, por meio de outros partidos, principalmente aqueles de esquerda[29]. Sem sucesso, os movimentos começam a se organizar em partidos políticos próprios, que acabam por originar os partidos verdes europeus (GRÈZE, 2003). Estes e outros movimentos sociais que conseguiram se institucionalizar também contribuíram com a formação política da população (RIHOUX, 2004).

É importante identificar aqui que as mudanças que ocorreram então, não foram resultado da boa vontade dos governos, empresários, e outros proprietários dos meios de produção, que se viram obrigados a negociar frente a tantas mobilizações, pressões do operariado e greves gerais, etc. para sua própria sobrevivência. E mais, essas mudanças não foram dadas, mas conquistadas através de um processo histórico secular de mudanças na prática social (DEMO, 1988), estimuladas também com as conquistas nas negociações com o grupo patronal destacadamente na década de 60 e com a participação, cada vez mais institucionalizada, de grupos que até então, em sua maioria, apenas assistiam as decisões serem tomadas. “A partir daí começou um processo importante de conquista do espaço do trabalhador na sociedade e no crescimento econômico dos países, que levou à formação de nações com expressiva predominância de estratos médios” (IDEM, p.14).

Mas é importante ter claro, como afirma Demo (1988, p. 23) que o capitalismo europeu “captou rápido que a formação de amplas classes médias, se aparentemente significaria certa redução das taxas de lucro através do pagamento de melhores salários, por outra produzia os necessários consumidores, além de uma camada conservadora em termos políticos”.

E como se garante a manutenção do sistema capitalista menos desigual na Europa? Menos exploração das classes trabalhadoras nesses países levou-os a se buscarem a manutenção das diferenças em outro lugar, entre as nações, recriando

[29] Esta tentativa de inserção já não demonstraria ao menos em grandes linhas a ideologia deste movimento social?

a desigualdade, mas agora entre as nações civilizadas do norte e as de terceiro mundo no sul, para onde a exploração foi então “exportada”.

Bordenave (1992) discute sobre a relação entre a participação em níveis mais amplos como a participação em escalas locais e regionais. Compreende-se que neste momento histórico, a participação em nível macro, orientada por reivindicações específicas, é possibilitada pela experiência que parte da população já possui em níveis de microparticipação (BODERNAVE, 1992) - no movimento proletário ao menos desde o século XVIII - e ao mesmo tempo a participação em nível macro é também alavanca que forma progressivamente estes alicerces para mudança na responsabilização e ação das pessoas, individual e coletivamente. Segundo o autor é no nível da microparticipação que a participação exerce uma função educativa, preparando as pessoas tanto para assumir responsabilidades quanto para exigir mudanças. A microparticipação nas “comunidades, sindicatos, associações de bairro, grêmios estudantis, sociedades profissionais, grupos de igreja, clubes esportivos e muitas outras expressões associativas” são fundamentais à democracia, porque é nestas instâncias que verdadeiramente a participação se desenvolve e amplia.

Mas, é importante considerar aqui que a participação social e a governança social são movimentos e/ou atitudes que podem ser ensinados e praticados em diferentes níveis e modalidades de ensino – sobretudo quando a prática social não colabora por ela mesma e outras organizações da sociedade civil como os partidos e associações não são muito ativos. Pudemos observar a educação para cidadania e controle social em diferentes instituições em Liège, na Bélgica. Há disciplinas que trabalham com cidadania e controle social, tematizam a participação popular, e pela apropriação de conhecimentos sobre instrumentos de controle e governança social instrumentalizam e formam de professores no nível que seria equivalente ao Ensino Normal (professores de Ensino Primário e Infantil I) e também em instituições de Ensino Superior (professores para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio). A educação para o convívio social e a prática da cidadania são mais frequentes.

Contudo, foi possível perceber que a compreensão que se tem acerca da questão ambiental não se relaciona claramente com a participação social. Isso pode

ser notado a partir de entrevistas com professores na Bélgica e na França (Carlot[30], Mulnet[31] - dois professores, entrevistados também por ocasião do estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Liège), mas também em outras ocasiões quando tratei sobre a questão ambiental com outras pessoas no dia-a-dia. A educação ambiental se funda sobre a conservação dos elementos naturais, - avançando para gestão de recursos, como fontes renováveis de energia, quando se trata da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - mas a cidadania, a participação e engajamento sociais não são compreendidos como base de sua práxis.

Ou seja, embora o controle e participação social sejam mais familiares, dada a construção histórica que imprime na sociedade outra forma de se relacionar e embora incentivem, ensinem e participem na prática de maneira mais comum e constante que no contexto social brasileiro, o "movimento ambientalista" e nem mesmo a Educação Ambiental na Bélgica e na França parecem se ocupar normalmente destes, segundo nossos entrevistados[32].

A formação ambiental, apesar de ocorrer em várias instâncias da sociedade, na escola, associações, empresas, sociedade civil interessada, é voltada ao Ensino de Ecologia e/ou se detém sobre as questões próprias ao Desenvolvimento Sustentável, como pudemos notar nas entrevistas acima citadas. O discurso em eventos sobre a formação de professores em educação ambiental, como o que ocorreu em Bruxelas, em outubro de 2013, assumiu o tom um pouco mais crítico em alguns momentos, mas a crítica, tanto do evento de maneira geral, como de determinadas pessoas entrevistadas, relacionava-se na maioria das vezes aos métodos utilizados, à interdisciplinaridade, avançando também quanto ao papel da escola, no sentido de construção de um espaço mais democrático, que possa contribuir com o desenvolvimento sustentável da sociedade (Gruslin[33] e Lex[34]). Em

[30] Yvan Carlot, professor de Geografia aposentado, envolvido com o Movimento Ambientalista francês há muitas décadas e membro atuante de diferentes associações, de bairro a ONGs ambientalistas.
[31] Didier Mulnet professor responsável pela formação de professores em Educação Ambiental em toda a França – atualmente Educação para o Desenvolvimento Sustentável.
[32] Foi elucidativo notar também que minha orientadora na Bélgica, formadora de professores em EA nos níveis médio e superior, levou alguns meses para entender como meu projeto de pesquisa sobre a EA na formação de professores poderia se interessar por questões relacionadas à participação social.
[33] Formadora de professores em curso equivalente ao curso "Normal", na Bélgica
[34] Jean-Michel Lex, coordenador de projetos em educação e formação sobre o Desenvolvimento sustentável, envolvido também com a organização de material didático, Bélgica

uma ocasião, em entrevista, em Lyon, França com Morin[35] a crítica pareceu se aprofundar, em direção a uma formação que possibilite a discussão sobre o projeto de sociedade. Não ficou exatamente claro, porém, a crítica ao modelo capitalista, a intencionalidade de transformação da estrutura dos modos de organização, reprodução e produção da vida em sociedade.

Considerando as entrevistas realizadas, mas também o que vemos e discutimos, como grupo de pesquisa (GPEA) nos congressos internacionais, apresentações de trabalhos e publicação de revistas, em sua maior parte, a EA parece assumir nestes países posições mais próximas das tendências pedagógicas não-críticas (conservadoras) e reprodutivistas (ou crítico-reprodutivistas), conforme definiu Saviani (2007), até porque a transformação social mais radical não parece ser de interesse coletivo da população destes países. Demo (1987, p. 26) afirma que o discurso de "ajuda ao desenvolvimento" dos países mais avançados aos países de Terceiro Mundo (ou em desenvolvimento) como têm sido "classificado" o Brasil

> ... está entre as maiores mentiras ou farsas do século ao lado da ONU, ou como esquema de empréstimos "favorecidos" por parte de bancos internacionais bem-intencionados, ou como resultado do intercâmbio internacional baseado em "vantagens comparativas". Ou o Terceiro Mundo consegue conquistar seu espaço, ou ninguém dará. Cruamente falando, não existem ajudas, mas negócios internacionais, pelo menos como tendência histórica. O comércio externo é selvageria bárbara, onde os preços são impostos sob todas as formas de violência (...) embrulhar este pacote com papel delicado sob o nome de "ajuda ao desenvolvimento" ou de "vantagem comparativa" faz parte da sagacidade do poder, porque a melhor maneira de liquidar a participação é oferecê-la como dádiva (...)

A conquista deste espaço, da gestão do destino próprio, não pode ser concedida, mesmo que outros países tivessem esta "boa intenção" de fazê-lo. É importante também que se tenha claro que a participação social trará alguns "problemas", pois "não se ocupa espaço de poder sem tirá-lo de alguém" (IDEM, p. 2).

No Brasil, de maneira geral, a organização dos cidadãos não acontece de maneira sistemática. De acordo com dados disponíveis, apenas 10% da população maior de 18 anos, aproximadamente, participa de associações e situação parecida ocorre nos sindicatos de trabalhadores (IDEM, IBIDEM). Borba (2006), neste mesmo sentido, apresenta diversos dados numéricos a respeito da participação dos

[35] Olivier Morin, formador de professores de Geografia, em Lyon, França que desenvolve seus estudos sobre as questões "socialmente vivas".

brasileiros, e destaca que independentemente da forma de participação analisada, existe uma baixa disseminação de práticas participativas no país. É importante, portanto, compreendermos a configuração deste cenário em sua materialidade histórica com suas múltiplas determinações, inclusive como o "fervor" dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 foi vivenciado em nosso país.

1.8 A era de contestação no Brasil

Assim como na Europa, tanto nos países do ocidente e também nos países do leste europeu, nos Estados Unidos, no Brasil e em outros países da América Latina, sobretudo na década de 60, também se observa diversas movimentações sociais que questionam o *status quo* político e social. Contudo, vivíamos no Brasil, como e em outros países da América Latina, uma ditadura militar, que reprimiu muitas vozes, desarticulou movimentos, extraditou, torturou e assassinou pessoas.[36]

Dreyfus Armand (2008), em seus estudos, busca compreender como houve a difusão tanto das ideologias como dos tipos de ações, nos "quatro cantos" do globo. Contudo, ele indica certo limite no alcance destas análises, uma vez que se dedica especialmente a analisar a circulação entre os países ocidentais desenvolvidos, destacando que estes processos se davam de forma e em condições especiais nos países que viviam regimes ditatoriais, tanto na Espanha, como no Brasil e em outros países latinoamericanos. Fala-se que a difusão de ideias pode ter se dado por influências, coincidências, "complôs" internacionais; as análises são diversas.

Algumas pistas podem ser levantadas: as influências de figuras revolucionárias notadamente sobre a juventude que se reconhece nos líderes de Hô Chin Mihn, Mao, Castro e Che Guevara (este último quase mitológico depois de sua morte), símbolos que representam uma resistência bastante poderosa e tiveram o mérito de "derrubar a hegemonia da rígida União Soviética, que já não era mais portadora de esperança" (IDEM, p. 28). Outro canal de veiculação de ideias foram os pensadores e ativistas brasileiros, exilados em muitos destinos mundo afora, que

[36] O memorial da Resistência, locado no antigo DEOPS, Departamento de Ordem Política e Social, muito atuante o Estado Novo e o Regime Militar de 1964, possui acervo fixo e itinerante além de diversos cursos para educadores, alunos e sociedade civil interessados em conhecer melhor nossa história, memória e ausências. Mais informações podem ser acessadas no site: http://www.memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/default.aspx. Realizamos visita ao local com a turma de Pedagogos que dá continuidade ao projeto descrito e analisado neste trabalho.

ainda mantinham contato com o país por cartas ou outras formas de comunicação, e que após alguns anos, retornaram ao Brasil.

A evolução das ciências sociais, com destaque para a sociologia, também pode ter contribuído com este processo de difusão do pensamento crítico, por meio dos livros ou revistas, e que suscitou formas e lugares de debates principalmente nos grupos universitários – mas também expandiram o espectro de influência dos círculos mais restritos eruditos.

No Brasil, o movimento da juventude foi uma das principais resistências que o regime ditatorial encontrou. Após a Guerra entre Estados Unidos e Vietnam, que expôs o primeiro à crítica internacional antiarmamentista e pacifista, afinal tratava-se de uma grande potência atacando um país pequeno e pobre (primeira Guerra televisionada, tendo sua importância na geração e difusão de críticas) provocou a mobilização e resistência da própria população estadunidense na década de 60, que foi as ruas e se organizou em movimentos, com destaque para as denúncias do movimento feminista (IDEM, IBIDEM) e antisegregacionista, que tem em Marthin Luther King uma grande referência. Vale ressaltar também que o Brasil sempre teve grande influência dos Estados Unidos em sua cultura, são comuns os brasileiros que têm naquele estilo de vida um modelo.

Dreyfus Armand (2008) analisa que outro meio de enorme importância para propagação das raízes da contestação é a contracultura, de maneira especial o meio musical que, por meio de suas letras, circula ideias entre os países – quando não vetadas pela censura, bastante comum na década de 60 por aqui -, contribuindo para fortalecer uma cultura comum, sobretudo, a jovem.

No Brasil, a manifestação cultural desta época é riquíssima, na música, no cinema, no teatro, na literatura, nas artes plásticas, etc., com destaque para o movimento Tropicalismo. A Arte foi possivelmente o instrumento de comunicação de ideias que ganhou maior vulto neste momento histórico, expressando nas “entrelinhas” o que não podia ser declarado, mas pudemos observar também o movimento feminista, estudantil, sindical e ligado ao direito da terra. Abaixo seguem algumas imagens que os representam:

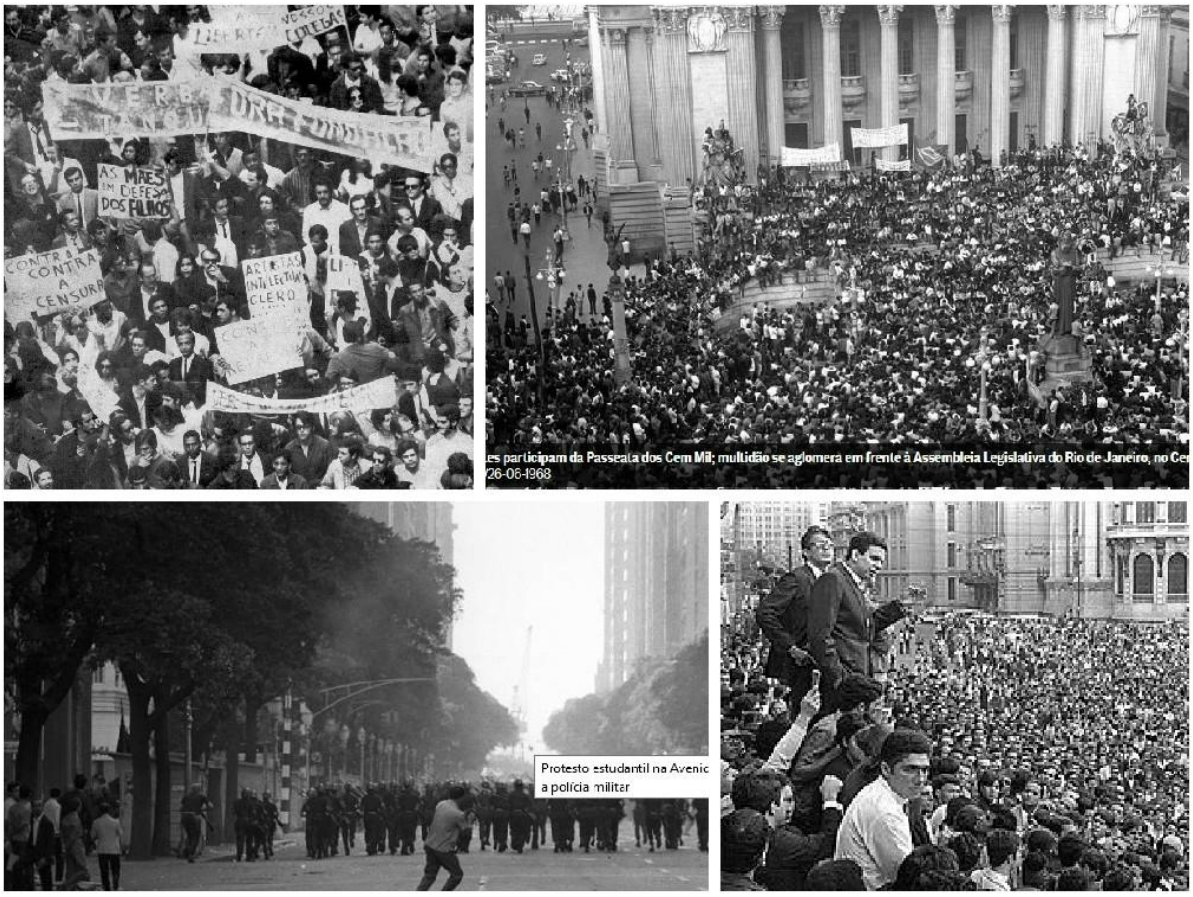

Figura 5 – Fotografias da Passeata dos Cem mil, estudantes e sociedade civil em geral, no Rio de Janeiro em Maio de 1968. Fonte: Estadão http://www.estadao.com.br/infograficos/50-anos-do-golpe-de-64%2cpolitica%2c170019.

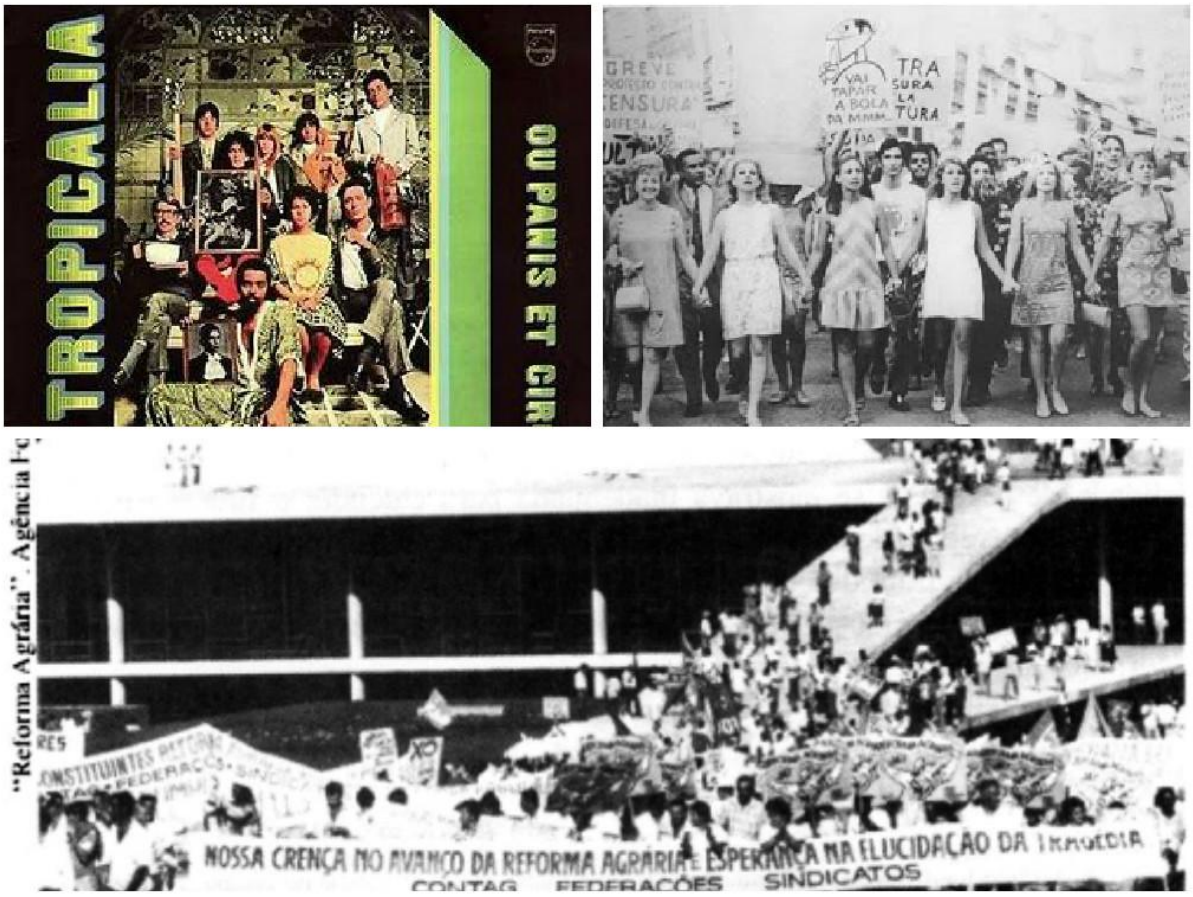

Figura 6 – À esquerda, capa de álbum representativo do Tropicalismo, à direita, movimento feminista em 1970, abaixo, movimento de luta pela terra e reforma agrária, em 1964 (Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300006&script=sci_arttext)

Sem dúvida, parte das manifestações que ganharam terreno por aqui tiveram influência externa, mas a circulação de ideias e o próprio processo histórico não podem ser compreendidos como um processo linear. Por ser dialético, consideramos que houve influências mútuas, continuidades e rupturas, resquícios e inovações, justaposições e ressurgências, consensos e disputas, enfim, um processo contraditório na configuração deste cenário de concentração de poder e a movimentação da população, a manutenção da ordem e o desejo de mudança, a opressão militar e a resistência popular. É também neste sentido que o autor, Dreyfus Armand (2008), indica que o "espontaneísmo anti-autoritário" (IDEM, p. 26) pode ter sido a principal característica dos movimentos de contestação em diferentes países.

Num ciclo de autoalimentação, entre as contestações provindas de "além-fronteiras", dos movimentos sociais - inclusive do viés crítico do ambientalismo - e as ideias nacionais contra uma realidade, que desde o século XVI quando da

colonização é pautada numa práxis injusta, autoritária e exploratória - exploração, não só de plantas, minérios, mas também dos homens e sua cultura, ou seja, da natureza por completo – o ideário crítico ganhou forma na educação. Vale notar que este processo não se deu já na década de 60, pois o contexto era bem pouco favorável para a sua frutificação, tanto no cenário político, ditatorial, quanto educacional. Se desde a colonização no Brasil tivemos uma educação dual, com projetos muito diferentes entre a educação de uma minoria e a da maioria, nos anos 60 não foi diferente. No entanto, não é apenas a educação que expressa essa dualidade, é a própria sociedade capitalista que a define.

Contraditoriamente, o histórico de exploração da classe trabalhadora desta sociedade no Brasil foi gradualmente, ao longo dos séculos, criando as condições de sua superação e, influenciado também pelas ideias e manifestações que ocorriam em países vizinhos e no resto do mundo, parcela importante da população passou a questionar as suas condições de vida e o direito de participar mais ativamente das decisões que lhe importava.

O tropicalismo na década de 60 do século XX se destaca como movimento de contracultura, provocando uma movimentação das classes sociais menos abastadas, que passam, com a ajuda também de intelectuais, e pessoas engajadas na transformação do estado das coisas, a questionar a limitada oferta de educação organizada nos moldes da classe dominante. Além disso, a organização da sociedade que exige mudanças, assim como a demanda exigida pelo sistema econômico, principalmente o setor básico da economia que se expandia e exigia treinamento e qualificação de mão-de-obra nas décadas de 50 e 60, acabam definindo a educação da população. Segundo Romanelli (2003, p. 59):

> As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

O sistema educacional vê-se, assim, devido a estas duas questões: demanda social e industrial, obrigado a se reestruturar, expandindo o seu atendimento, que ocorre, contudo, sob os moldes antigos. Os trabalhadores são desapropriados do saber sobre o conjunto do processo, já que o conhecimento de processo de produção, característico do capitalismo é propriedade privada da classe dominante. Saviani (2007) também analisa esta questão, denunciando esta formação a serviço

do capital, esvaziada: aos trabalhadores é relegado o mínimo para o domínio da produção, o saber relativo à operação, função que desempenhará, já que não podem ser desapropriados totalmente do saber. Este conhecimento pragmático e utilitário, à mercê da expansão econômica e industrial, demonstra como as coisas funcionam e se articulam apenas superficialmente (TONET, 2004), impregnando aos poucos toda a lógica de pensamento da sociedade. Este viés vem sendo observado por diversos autores, que se identificam com a Teoria crítica, nas mais diferentes áreas.

Estas análises pretendem demonstrar que as dificuldades efetivas de participação da população, especialmente a população menos favorecida são construídas historicamente, e ao mesmo tempo, porque históricas, são passíveis de transformação a partir das condições dadas. Contudo, o conhecimento crítico desta construção histórica não é acessível a todos.

Em nossa sociedade o modo de organização da vida social sob os princípios da modernidade é confundido com a verdade, que, sob o modo capitalista de produção consolida as diferenças de classes. O passado lembra o atraso, gerando medo da vida "selvagem". Desta forma, todo o trajeto da cultura para chegar ao ponto em que esta se encontra é afastado, a tradição e o clássico esquecidos, traduzindo a modernidade à única forma de conceber o mundo e isto é falso, pois se trata de uma análise não histórica e interessada. Segundo Adorno (2006, p. 33) ao falar da humanidade sem memória:

> Não se trata meramente de um produto em decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses. A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do "igual por igual" de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. (...) Economistas e sociólogos como Werner Sombart e Max Weber atribuíram o princípio do tradicionalismo às formas sociais feudais, e o princípio do racionalismo às formas burguesas. O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fosse uma espécie de resto irracional (...)".

A desvalorização da história, do antigo, da tradição não é um defeito do projeto burguês, mas uma de suas bases, afinal, desapropriar a população do conhecimento da constituição de sua própria realidade é questão favorável à manutenção do *status quo* (FESTOZO, 2009). Na escola a história é trabalhada de

modo geral, apenas como uma disciplina, factual, positiva, em que as interrelações com as outras disciplinas são superficialmente colocadas, longe de garantirem uma compreensão crítica da totalidade concreta. A sociedade, desapropriada da compreensão da sua história, dos jogos de interesses e disputas de classes, vive e enaltece um presente puro: “a humanidade alienada da memória, esgota-se sem fôlego na adaptação à realidade existente” (ADORNO, 2006, p. 33).

Sem conhecer a construção da organização social, as diferenças entre as classes sociais são compreendidas como naturais e assim reproduzidas pela população. Entende-se a educação para a grande massa da população – a educação pública – como defeituosa, sem considerar que desde a sua gênese ela buscava oferecer a mínima instrução possível, necessária ao funcionamento do sistema “democrático" burguês. A educação, assim como está organizada, a serviço do capital, passa a ser instrumento da perpetuação do atual estado das coisas, diferenciando aqueles que pensam daqueles que executam. Escamoteiam-se os diferentes interesses e conflitos de classe, as questões históricas de constituição da realidade são maquiadas e não se problematiza o projeto de sociedade, mas o aceita como única forma de se organizar a vida.

Fortalecendo este cenário, temos a educação organizada de forma fragmentada, a própria estrutura escolar dificulta a “abertura dos olhos”, os conteúdos desvinculados da prática social e histórica, dissociados da prática social, a origem social e cultural dos educandos são comumente desconsideradas e o pensamento questionador sobre a realidade é banido de grande parte das instituições públicas de ensino. Incapazes de compreender a realidade em sua complexidade, contemplando os fenômenos e situações vivenciadas de forma estanque, descontextualizada, a fragmentação não só do saber, mas de toda a realidade, reforçada pelo poder do capital, os condena à alienação. Na alienação “altera-se a consciência que o homem tem da própria espécie”: nesse sentido o senso comum ecológico é verdadeiro ao definir o homem como animal. Quando a vida é alienada, o homem torna-se estranho a si próprio (LOUREIRO, 2007, p. 95).

Regida e submetida ao capital, a educação das classes trabalhadoras treina os indivíduos para servir a organização do mercado, adaptando-os passivamente às exigências da lógica capitalista (MARTINS, 2004), na qual o seu trabalho não mais lhe pertence, torna-se estranho a ele, empobrecendo-o e alienando-o. É mais educado aquele que mais possui “habilidades e competências” (lema de certas

pedagogias) para adaptar-se ao sistema produtivo, que o explora. O sujeito alienado que compõe um coletivo alienado, se molda às necessidades do contexto, se adapta a ele e acaba por reproduzi-lo e fortalecê-lo, sem questioná-lo.

Notamos, portanto, uma naturalização do capital, como única forma de organização da sociedade, pautado na acumulação e armazenamento de patrimônios. A realidade, regulada e reproduzida em função do acúmulo privado de capital, trouxe e ainda traz demandas específicas para a formação humana. A educação, e conseqüentemente a formação de professores, sob esta concepção, se tornam assim mais um fator para manutenção do capital.

Mas, se as condições de vida da maioria da população se tornam cada vez mais precárias, no estágio atual do capitalismo, com a concentração de renda crescente[37], a exploração da mão de obra do trabalhador e da riqueza da terra, a formação da população menos favorecida esvaziada. São exatamente nestas condições de acirramento das injustiças – e não noutras - e com o esforço para compreendê-las no interior da prática social que despontam as condições - e exigências - para que tais questões sejam superadas. Desvelar a impossibilidade de justiça socioeconômica dentro da lógica capitalista, talvez esta seja uma das principais contribuições de nações como Brasil (e outros da América Latina), o que vem sendo realizado há décadas na linha do pensamento crítico, com a colaboração de autores como Paulo Freire - utilizado pelos intelectuais mais críticos com que tive contato na Bélgica também referência em muitos outros países. - Dermeval Saviani, Newton Duarte, Pedro Demo, Marília Tozoni Reis, Frederico Loureiro entre muitos outros, alguns ainda em constante produção.

De outro lado, temos visto desde 2013 que as reclamações e demandas que há muito eram discutidas em âmbitos mais restritos, tem ganhado as ruas e a participação de mais e mais pessoas, em busca de mudanças e atendimento à necessidades básicas como transporte, educação, reforma política, entre outras. Não pretendemos nos aprofundar demasiadamente nas manifestações sociais, pois além de serem recentes, trata-se de fenômeno bastante complexo. Ou seja, para uma compreensão mais aprofundada dos acontecimentos, seria necessário nos

[37] Umas das notícias mais censuradas de 2015, segundo a Carta Capital, é que apenas 1% da população mundial detém aproximadamente 50% da riqueza produzida, restando a 99% os 50% restante dos recursos. Estes dados vêm sendo indicados por diversas instituições de pesquisa, dentre elas a OXFAM engajadas com o combate da pobreza.

debruçarmos não só sobre o que salta aos olhos, é divulgado, mas seria necessária também uma análise histórica sobre manifestações – ou a sua ausência e repressão -, continuidades, relações. Faremos então, um apanhado geral sobre as movimentações de rua que observamos recentemente.

No mês de julho de 2013, manifestações populares ganharam as ruas, inicialmente criticando o aumento das tarifas de transporte público, liderados pelo Movimento do Passe Livre (MPL) em diversas localidades do Brasil. Ao contrário do que muitos acreditam, segundo Rolnik (2013) esta fagulha da manifestação não se surgiu “do nada”, mas principalmente de movimentos mais recentes, urbanos, o próprio MPL, o da resistência urbana, os movimentos estudantis, e de sem-tetos que foram se articulando; isso sem dúvida, num ano em que ficavam claras as prioridades da nação, com alto investimento na realização da Copa do Mundo de futebol. Gradualmente as manifestações de rua alargaram a sua crítica, em manifestações heterogêneas compostas por um mosaico de temáticas pulverizadas e grupos participantes. Nestas manifestações ficaram claros os diferentes e paradoxais interesses dos manifestantes – resultantes dos antagonismos da própria sociedade -, expressando desde demandas progressistas, como melhorias na educação, saúde, reforma política e mais participação popular a outras de tom conservador, chegando até a defesa da volta da ditadura.

Mas, precisamos também considerar o papel que a mídia tem nestes acontecimentos. Por um lado, porque as manifestações iniciais ganharam grande atenção nacional e internacional através da mídia, por outro porque, tendo o monopólio sobre formação pública no Brasil (IDEM), a grande mídia acabou aproveitando o momento de movimentações populares, que era em sua origem apartidárias, e ela mesma chamou pessoas às ruas, inflamando o movimento com o chamado “vem para rua”, que levou uma multidão de pessoas com pautas diversas, dispersas e pouco definidas. Esta análise é feita pelo grupo de autores de livro Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil, sobre as manifestações de junho-julho de 2013.

Houve também outras manifestações populares com demandas também populares, porém sem a cobertura da grande mídia (que não costuma divulgar e incentivar a participação popular). Este foi o caso das contestações que ganharam forma nas ruas em junho de 2012. Em diferentes veículos de comunicação registrou-se uma variação considerável no número divulgado de participantes que tomou as

ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro: de 20 a 50 mil pessoas expressaram algumas das discussões que tinham lugar na Cúpula dos Povos, evento da sociedade civil organizada que ocorria em paralelo à Rio+20, a Convenção Oficial da ONU, segundo o site oficial foi a maior conferência da ONU já realizada, contando com Delegações de mais de 188 Estados-membros que teve como o tema central a "defesa dos bens comuns e contra a mercantilização da vida".

As manifestações de 2013 ganharam outras proporções e por mais induzidas pela grande mídia que tenham sido, parecem ter acendido uma faísca de utopia em meio a tanta descrença dos brasileiros em relação a si próprios (o velho "complexo de vira-lata" já em 1950 já anunciado por Nelson Rodrigues e que teima em nos perseguir). A partir desta manifestação, muitas outras ocorreram nos anos de 2014 e outras em 2015.

Naquelas ocorridas em 13 e 15 de março de 2015, ficam claros os diferentes motivos e interesses que as impulsionaram, alguns analistas afirmam inclusive que pareciam mais um terceiro turno das eleições presidenciais que ocorreram no final do ano anterior, o que fica bastante evidente analisando-se os dados coletados pela Fundação Perseu Abramo (2015) nestes dois momentos. A primeira manifestação dentre elas, a do dia 13, foi majoritariamente convocada pelos movimentos sociais, sindicatos e movimentos organizados ou amigos, enquanto a segunda, do dia 15, foi convocada em sua maioria via redes sociais (sobretudo facebook e whatsapp). Os manifestantes do dia 13 tem uma percepção mais positiva com relação às mudanças ocorridas no país em sua própria vida nos últimos 10 anos, enquanto os do dia 15 tem esta percepção negativa. Quanto ao posicionamento político no espectro da esquerda para a direita (sendo 1 extrema esquerda e 7 extrema direita), dos pesquisados do dia 13, 71% se posicionam como esquerda ampliada, 13% ao centro e 9% à direita ampliada, já aqueles do dia 15, 42% posicionam-se como de direita ampliada, 36% de centro e 10% de esquerda, Outro dado esclarecedor é quanto à renda dos manifestantes. Na do dia 13, a maioria dos pesquisados (58%) recebem até 5 salários mínimos, com gradual queda conforme aumenta a renda: 23% de 5 a 10 e 18% mais de 10 salários mínimos. Quanto aos manifestantes do dia 15, a tendência é contrária, a maioria dos manifestantes recebem mais de 10 salários mínimos, depois vem aqueles que recebem até cinco salários (31%) e ainda os que recebem entre 5 e 10 salários (28%). É notável que temos uma sociedade dividida, com interesses e motivações contraditórias.

Muitas outras questões poderiam ser alvo de análises, mas há ainda uma que nos interessa particularmente, a participação dos manifestantes em organizações da sociedade.

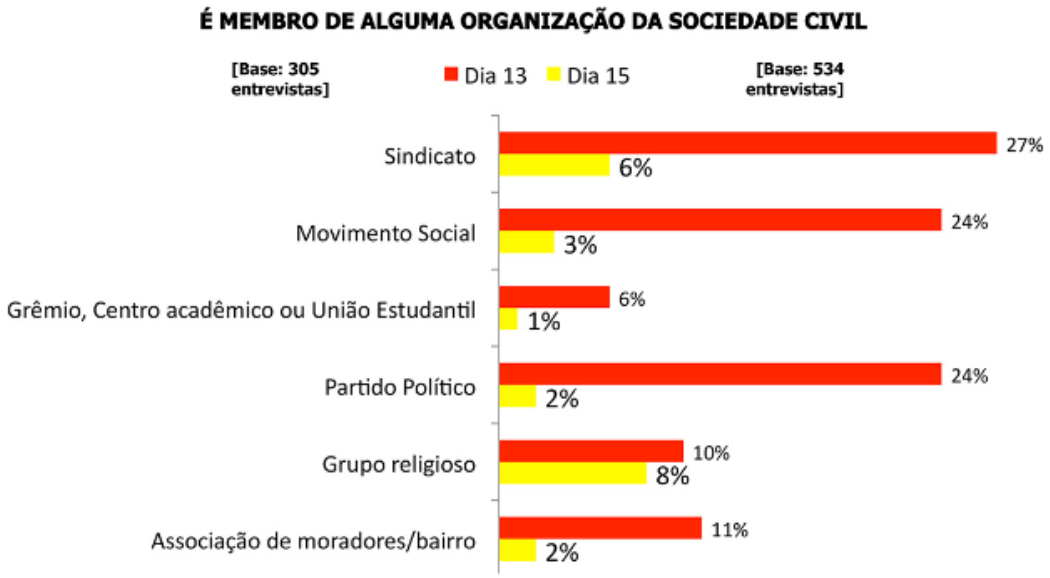

Gráfico 1 – Nível de participação dos manifestantes em organizações sociais

O que podemos notar a partir dos dados anteriormente indicados é que há uma significativa maior participação dos manifestantes do dia 13 em organizações social se comparado à participação dos manifestantes do dia 15.

Com caráter semelhante ao da manifestação do dia 15 de março, aquela ocorrida no dia 12 de abril de 2015 foi analisada por pesquisa realizada pela USP em parceria com a UNIFESP. Os dados indicam descrença generalizada nas instituições políticas: nos movimentos sociais, ONGs, a imprensa, partidos políticos e políticos (AGÊNCIA BRASIL, 2015)[38].

Estas instituições, base da participação social deveriam ser os canais de participação da sociedade civil organizada (DEMO, 1988). Mas, as manifestações,

[38] Apesar do alto nível de escolaridade dos manifestantes os movimentos, vê-se que se informam sobre política na mídia: mais de metade diz confiar muito em sites, jornais e TV, em segundo lugar, com aproximadamente 50% da resposta dos entrevistados, vêm o facebook, seguido de whatsapp, blogs, Twitter. Ainda é relevante analisar a questão sobre a confiança dos entrevistados em veículos de comunicação e apenas 21% deles disseram acreditar muito na imprensa, contudo do total de entrevistados, 51,8% disseram confiar muito na revista *Veja*, seguida pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (40,2%).

ao inverso, parecem formas de aglomerar pessoas, sem um sentimento coletivo, de grupo, no sentido mais crítico como o compreendemos. As aglomerações são caracterizadas por um conjunto de pessoas que até pode ter uma meta comum, e se localizar em um mesmo espaço geográfico, porém, o que as caracteriza é a "serialidade". Podem ser, por exemplo, um grupo de pessoas numa sala de cinema, ou uma fila de pessoas em um caixa de supermercado. Formam uma justaposição de pessoas, que, apesar de possuírem o mesmo objetivo, buscam-no de forma individual, sem se relacionar: "um conjunto humano sem uma unidade interna" (TOZONI-REIS, 2007a, p. 90).

Sabe-se que mesmo as manifestações da década de 60 tiveram este caráter inicialmente, mas segundo os relatos de entrevistados, com o tempo, foram se institucionalizando, com a participação ativa das pessoas. Além disso, esta descrença dos manifestantes em relação aos movimentos sociais, às formas diversas de organização da sociedade, somada ao individualismo e competição, fortemente apregoados em nossa dia-a-dia, decorrem em ainda mais imobilismo.

Acreditamos que a participação da sociedade civil em manifestações como estas tem o potencial de provocar mudanças, já que os representantes do povo se veem diante de forte pressão popular (especialmente no caso de as manifestações não serem induzidas por uma grande mídia veladamente comandada pelos grupos no poder) - também proporciona outra visão do povo a respeito do seu próprio poder enquanto coletividade. Contudo, como destaca Bordenave (1992) é a participação em nível local e regional que serve de base a macroparticipação, às manifestações em níveis mais amplas, caso contrário, podem tornar ativismo vazio. E vale ressaltar mais uma vez que são elas que desempenham papel educativo em relação à práxis participativa, aquela que realmente modifica a vida da população.

Para o Brasil, que teve historicamente esta participação frustrada diretamente na expressão crítica de intelectuais, artistas, estudantes e movimentos sociais nas décadas de 60 e 70, e indiretamente pela precarização da educação pública à grande maioria da população, este potencial ainda encontra-se em "estado latente".

A contribuição brasileira ao pensamento e posicionamento críticos se restringirá tão somente à reflexão sobre a realidade injusta se tais ideais críticos não

forem colocados ao serviço da melhoria da vida das pessoas, se não atingirem e contribuírem com as formas de pensar e ser das pessoas. Neste sentido, as ideias progressistas precisam chegar às massas para que compreendam a urgência e a imprescindibilidade da organização da sociedade em torno de seus interesses, seja transformando as formas atuais de organização da sociedade civil ou construindo outras diferentes. Também será teoria inócua a teoria que, parada no tempo não avançar com a reflexão contínua e sistematizada sobre as suas aplicações.

É, portanto de extrema relevância o fortalecimento contínuo do movimento crítico da Educação, que apesar das discordâncias, se identifiquem pela crítica a este modelo de vida exploratório, mas também pela busca de indicar alternativas a ele, escolhas que sejam coletivamente discutidas e aprimoradas. A escola, sob nossa concepção, é local potencial que pode garantir o acesso aos elementos culturais essenciais, conteúdos que possibilitem a plena humanização dos sujeitos: pensar criticamente a realidade e participar ativamente dela, de maneira organizada.

1.9 Educação Ambiental Histórico-Crítica, considerações para formação participativa

O viés crítico da educação também se encontra presente na educação ambiental crítica que por compreender que é antes de tudo educação, é política e funda-se numa concepção de homem, sujeito que se forma e se constrói numa sociedade de diferentes interesses e classes sociais, por isso cheia de antagonismos, mas também em constante mudança. Apesar de se ter claro que a realidade brasileira é estruturada sobre e por meio de enormes injustiças para com muitos e privilégios a poucos, por ser dialética e estar em constante mudança, e o homem, um ser capaz de criação, nos abre possibilidades de transformação.

A educação ambiental brasileira produziu-se com ingredientes peculiares: com raízes nos novos movimentos sociais da década de 60, tanto externos quanto aqueles próprios do contexto brasileiro, uma combinação de ideias revolucionárias já defendidas, amadurecidas, e outras tantas gestadas nesta sociedade ainda muito desigual e injusta sócio-ambientalmente. Floresceu com base no pensamento crítico que paulatinamente veio – e ainda está - sendo produzido no sentido de compreender esta realidade.

Desta forma, a educação ambiental brasileira – especialmente seu viés crítico -, dada a materialidade de profunda desigualdade em que se conformou e

alimentada também pela práxis participativa - pensamento e ação, teoria e prática – pode trazer importantes contribuições às transformações que necessitamos enquanto sociedade, mas também ao debate internacional.

Assumirmos, portanto, a questão ambiental como questão política, relacionando justiça, emancipação e participação social à sustentabilidade trata-se de um grande desafio, e na mesma medida, enorme oportunidade. Nossas pesquisas vêm ganhando espaço e identidade nos encontros e congressos internacionais da área de educação ambiental[39] em que os trabalhos provindos de nosso país e de outros, em geral da América Latina, apresentam discussões mais críticas e porque abordam as temáticas de maneira contextualizada no seio de nossa sociedade, entendem a questão ambiental inerentemente ligada à justiça, à participação e democracia.

> Não é por acaso que 50,2% dos programas analisados pelo Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental adotam a elaboração de projetos de participação comunitária como método utilizado (MMA, 1997); também não é por acaso que o novo universo vocabular ambientalista apontado por Crespo et al (1998), conta com termos como cidadania ativa, descentralização ou gestão participativa. Da mesma forma, não é por acaso que um dos consensos da comunidade ambientalista brasileira é de que só a democracia levará à sustentabilidade, através da criação de espaços de negociação e do fortalecimento dos instrumentos já existentes, como os órgãos colegiados, a exemplo dos Conselhos de Meio Ambiente e as instâncias participativas consultivas, como as Audiências Públicas (LAYRARGUES, 2012, p. 06).

Há alguns anos, enquanto grupo, o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental GPEA em busca de se aprofundar no estudo do pensamento crítico vem se debruçando sobre o materialismo histórico dialético (MHD) como método de interpretação da realidade que, quase que de maneira unânime está presente nas pesquisas coletivas e individuais e também vem se aproximando da Pedagogia Histórico-crítica, para respaldar os processos educativos que desenvolvemos e sobre os quais refletimos coletivamente.

A partir das aproximações e preocupações enunciadas, entendemos que já é possível denominar uma das linhas da EA de Educação Ambiental Histórico-Crítica (JUNQUEIRA, 2014), fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, formulada

[39] Tais observações vêm sendo realizadas por integrantes do GPEA desde 2009, no VI Congresso Íbero Americano de Educação Ambiental,em San Clemente de Tuyu, posteriormente no mesmo ano, no Congresso Mundial de Educação Ambiental, em Montreal, e depois em 2013 em Marrakech, entre outros eventos e ocasiões de debate.

coletivamente por um grupo de pesquisadores liderados por Dermeval Saviani (Saviani, 2011), que assumem a postura da necessidade de produção contínua. Acreditamos que tal aproximação e parceria podem oferecer subsídios que contribuam para processos de pesquisa e processos formativos, que destaquem e promovam a humanização plena, condição e resultado da participação política e da emancipação com o objetivo de transformação das relações em sociedade na e com a natureza, relacionando a educação ambiental, com a educação escolar e formação de professores.

Sabemos, porém que ainda são comuns no Brasil práticas educativas ambientais de cunho conservacionistas e moralistas, que atribuem responsabilidade pela sustentabilidade apenas aos indivíduos, como se os problemas pudessem ser resolvidos com a mudança de hábitos, decorrentes da transmissão de conhecimentos ecológicos e "corretos" (sob o ponto de vista daqueles que estão no poder). Tal visão camufla os reais conflitos que incidem sobre a questão ambiental. Ainda são comuns também pesquisas que concebem a ciência como prática objetiva e neutra, como pudemos observar nas investigações realizadas para o Grupo de discussão em Questões Metodológicas durante o último Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA, 2013) liderado pelo GPEA (TOZONI REIS SOUZA, 2014), e que acabam por secundarizar o papel da ciência como responsável pela produção de conhecimentos sobre nosso modo de nos organizar enquanto sociedade com e no ambiente.

Neste sentido, compreendemos que a linha conservadora tanto do movimento ambientalista, assim como da educação e educação ambiental não conseguem dar respostas necessárias enfrentamento dos problemas sociais e ambientais que têm como origem o modo capitalista de produção, pois esses movimentos não questionam os padrões e valores conservadores já que eles são também mecanismos de sua reprodução, adaptando-se à forma de organização social como está dada, resultando em sociedades cada vez mais desiguais, de acordo com os "interesses dominantes – a lógica do capital" (GUIMARÃES, 2004).

Sob a análise da EA Histórico-crítica estas questões, "bandeiras" do movimento ambientalista (conservador) de algumas linhas da Educação Ambiental (também conservadoras), mudança de comportamento da população para hábitos "ecologicamente corretos", diminuição da utilização de "recursos ambientais", proteção da vegetação ou espécies animais ameaçadas, ou a mudança das fontes

energéticas que utilizamos, poderiam se concretizar em decorrência de uma transformação mais profunda que passa pela compreensão e consequente reorganização da vida, em que as necessidades humanas prevaleçam sobre as necessidades ditadas pelo mercado, justificadas pela “necessidade” de manter os produtos em circulação. Na lógica capitalista, em primeira instância está um “deus dinheiro” que submete os homens aos seus desígnios assim como o fazia o “Deus” onipresente da Igreja católica, que subjulgou, condenou e queimou em praça pública tantos “hereges”. Para essa linha conservadora, a verdadeira liberdade - a saúde ambiental e a justiça social -, são questões secundárias, dependentes e decididas também pelo capital e seus detentores.

No que diz respeito à superação das relações exploratórias de base capitalista social e ambientalmente, a Educação Ambiental Histórico Crítica entende que as formas de enfrentamento para os problemas que vivenciamos vão da mudança individual ou da gestão do ambiente e entende que antes de procurarmos, por exemplo, mudar a matriz energética que garante o funcionamento de nosso sistema de produção como ele é, cabe questionar, o que implica este processo de produção? Para que produzimos? Como produzimos? Quem usufrui desta produção e como? Quem e como vivem as pessoas envolvidas neste processo de produção, estes trabalhadores? Quem são e por que são os que o definem este modo de produção como o único possível? Ainda, como são formadas estas pessoas nas diferentes classes sociais? Quais as condições de superação das desigualdades historicamente constituídas?

Sob a abordagem Histórico-crítica da EA acredita-se, portanto, que seja impossível superarmos a exploração da natureza pelos homens, sem superarmos a exploração dos próprios homens pelos homens, sendo necessário assim, num processo educativo contínuo, instrumentalizarmos, teórica e praticamente os sujeitos para compreender dialeticamente as contradições da realidade concreta em sua construção histórica para que possam conscientemente participar da elaboração e produção de uma realidade mais justa e sustentável para todos.

Neste ponto, julgamos relevante esclarecer as visões de homem e sociedade características desta abordagem pedagógica, pois é a partir delas que se compreenderá a especificidade da educação, necessária à participação crítica na sociedade.

Apesar de nascermos humanos, como membro da espécie *homo sapiens,* é por meio da educação ao longo da vida, da apropriação do conhecimento produzido historicamente pelo conjunto dos homens que nos tornamos homens. Porém, o homem é um ser inacabado, e por meio do trabalho ele produz seus meios de vida, determinando indiretamente a sua vida material: suas necessidades criam novas necessidades, produzindo a cultura humana. Marx considera o homem[40] como parte integrante da natureza, questão que influencia toda a sua obra. Considera-o um ser natural vivo, que só pode sobreviver pelo intercâmbio constante com a natureza, como podemos notar no trecho a seguir dos Manuscritos Econômicos-filosóficos (1844, p. 62): "Dizer que a vida psíquica e intelectual do homem está indissoluvelmente ligada à natureza não significa outra coisa senão que a natureza está indissoluvelmente ligada com ela mesma, pois o homem é uma parte da natureza".

Além disso, o trabalho, segundo Leontiev (1978) permitiu que as aquisições desempenhadas pela humanidade, fenômenos da cultura material e intelectual se fixassem, através da transmissão das atividades criadoras e produtivas às gerações seguintes. Esta produção constante dada pelo "inacabamento" do ser ou na sua "inconclusão" trata-se de uma característica que diz respeito radicalmente à natureza dos seres humanos, segundo Freire, "natureza entendida como social e historicamente constituindo-se" e que possibilita o "ser-mais".

> Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo.* (...) A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte* (FREIRE, 2007, p. 50).

É importante ressaltar que muitos autores colocam a racionalidade como o ponto de superação dialética do homem em relação aos animais, Marx, porém, postula que a própria racionalidade é também resultado do trabalho, capacidade humana de modificar a natureza de acordo com interesses próprios, sendo o próprio homem, neste processo, também modificado, o que possibilitou o desenvolvimento também do intelecto.

[40] Aqui nos referimos ao gênero humano, sem fazer qualquer tipo de distinção entre homens e mulheres.

Na história evolutiva do homem, a agricultura e pecuária foram fatos fundamentais à nossa superação dialética em relação aos demais animais e, sobretudo, outros primatas. Trata-se de atividades produtivas – trabalho - proporcionadas pelo acúmulo de informações ao longo de milhares de anos o que possibilitou que o homem passasse de nômade a cada vez mais sedentário passando a não mais despender grandes esforços e energia cada vez que precisasse procurar por alimentos e consequentemente, abrigo. Assim, além de tempo e energia que agora poderiam se concentrar noutras atividades, o homem formava aglomerações que favoreceriam as trocas sociais e, portanto, favoreceriam o desenvolvimento da cultura humana, linguagem, etc.

A plenitude humana é atingida, portanto, quando – e se - cada ser se apropria do que já foi produzido pelo coletivo dos homens, o que lhe possibilita participar ativamente da vida em sociedade e contribuir, da mesma forma para seu desenvolvimento, não apenas reproduzindo esta sociedade e seus sistemas cegamente, superando a alienação. A educação e particularmente a escola tem papel fundamental neste processo, podendo cooperar tanto para a reprodução da ordem das coisas quanto para a sua transformação.

Neste sentido, tomamos posição por uma educação que visa à transformação do modo de reprodução e produção da vida em sociedade baseada na exploração do homem e do ambiente, compreendendo que a crise societária e a crise ambiental decorrente dela não se tratam de um desastre natural inevitável ou decorrente da soma de ações individuais erradas, mas resultante de escolhas históricas que configuraram certa organização da vida em sociedade. O capitalismo é fundado sobre a desigualdade de classes e desta resultam também desigualdades nas capacidades e faculdades humanas, alimentando um ciclo sem fim, em que os menos favorecidos raramente podem ascender social e intelectualmente.

Sendo tolhidos do acesso à riqueza humana produzida coletivamente, estes sujeitos são também excluídos – ainda que não declaradamente – de participar da vida em sociedade, quando esta participação refere-se à participação ativa (que implicam processos decisórios) e não passiva. Por outro lado, a participação social é também compreendida, ela mesma, como processo político que possibilita, na própria ação participativa um processo educativo, de “humanização” dos sujeitos.

Considerando estas questões sobre as quais buscamos refletir, acreditamos que a formação omnilateral (MARX), plena, precisa ser objetivo da formação de

todas as crianças, jovens e adultos – também e principalmente aquelas da classe trabalhadora - para que possam compreender a totalidade da realidade e a sua construção contraditória nas relações em sociedade, para não apenas “fazerem parte” de um contexto, mas para “tomarem parte” nas questões que lhes interessam, como discute Bordenave (1992), de modo a se inserir na realidade, para além de integrar-se a ela (FREIRE, 2007).

Nesta perspectiva, uma sociedade civil que não se organiza participativamente não cria condições objetivas de defesa dos seus interesses, além de ter reduzida sua compreensão crítica frente à realidade. É importante ter claro que a participação não será dada e terá de ser conquistada, o que implica em escolhas, em assumir posturas e responsabilidades. O papel de profissionais da educação comprometidos com a transformação desta realidade é essencial e foi neste sentido que desenvolvemos, junto a futuros pedagogos e professores de um curso de Pedagogia – coletivamente -, processos participativos de formação em educação ambiental, que serão descritos e discutidos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE EDUCADORES AMBIENTAIS E A PRÁTICA DA PARTICIPAÇÃO

Há algum tempo, os estudos da área da Educação Ambiental vem apontando para a necessidade de inseri-la efetiva e criticamente no currículo, tanto da escola básica como da Educação Superior. Isso implica em pensar tanto as melhores formas de abordá-la, como também o quê abordar, ou seja, método e conteúdo.

Em relação à forma de trabalhá-la, após intenso debate que agrupou defensores da Educação Ambiental como disciplina e defensores da abordagem transversal - que implica no tratamento da EA por todas as disciplinas que se articulam num trabalho interdisciplinar -, tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), que consagraram a abordagem da EA como **tema transversal e de responsabilidade de todos, num esforço articulado**.

Mas, na última década e meia, desde que tais documentos foram publicados, podemos notar uma distância entre o que advogam suas diretrizes e o que se efetiva na prática da Educação Ambiental. Por ser temática transversal, a EA não encontra um lugar específico dentro dos currículos e programas educativos, o que a sujeita a ser secundarizada e negligenciada, já que os conteúdos curriculares de cada disciplina são priorizados – e cobrados nas avaliações. Assim, de responsabilidade de todos (e não apenas de cada um separadamente), a EA acaba sob responsabilidade de quem quer ou consegue trabalhá-la, ou seja, dependente das motivações e interesses individuais dos profissionais da educação das diversas disciplinas, mas também da sua competência para abordá-la (esses professores foram formados para isso?); dependente, portanto, de disposição individual.

Considerando-se este contexto, na melhor das situações, o trabalho com a EA resumir-se-ia numa justaposição de abordagens de cada uma das disciplinas “interessadas”, de modo geral independentes. Porém, o trabalho interdisciplinar não se efetiva desta forma, exige o estabelecimento de uma “rede interdisciplinar”, que requer comunicação, discussão, ponderação, identificação do que é fundamental, tendo em vista a totalidade concreta: **exige participação coletiva**. É esta questão que nos interessa particularmente aqui.

O tratamento transversal e interdisciplinar da questão ambiental pode contribuir - ao menos no plano ideal, em que todas as disciplinas dão sua contribuição à compreensão das questões ambientais locais, regionais, até globais -, a tão “desejada” interdisciplinaridade não só da questão ambiental em si, mas também a interdisciplinaridade do próprio currículo.

Além disso, vale ressaltar que as formas de trabalho interdisciplinar e transversal da questão ambiental, como se consagrou há pouco mais de uma década, acabariam também por resvalar na questão do quê abordar - os seus conteúdos -, pois a questão ambiental, sendo também tematizada pelas Ciências Humanas e Exatas, além das Biológicas (onde costuma se “alojar”) possibilita a compreensão do ambiente de forma mais ampla, em suas relações com história, a cultura, a economia, a política, a ética, a ciência, etc, ou seja, em sua concreticidade e totalidade: uma compreensão crítica da questão ambiental e, portanto, os conteúdos relacionados entre si e possibilitando a compreensão da prática social.

Enfim, a prática interdisciplinar, como a entendemos, é portadora de grande potencial, mas é importante também estar atento às suas limitações e distorções, pois o trabalho interdisciplinar pode não passar de um grande encadeamento de práticas dispersas e pouco críticas, se orientados pela lógica formal, que limita a compreensão da realidade estudada ao somatório de suas partes, realidade estática porque não se considera a sua construção histórica no seio de uma sociedade dividida e contraditória. Para que a prática interdisciplinar possa contribuir para um visão mais completa do tema/ realidade estudada, precisa superar as limitações da lógica formal em direção a uma lógica que entenda a realidade humana e natural em constante transformação, com seu movimento inerente e contraditório. A forma de entender e interpretar esta realidade que em potencial pode sempre ser outra, precisa incorporar, portanto, a lógica formal e a superar, pelo movimento do pensamento que é fundamento da dialética e mais especificamente do método materialista histórico dialético.

> A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx (PIRES, 1996, p. 87).

Neste sentido, fundamentada na dialética como a entendemos, à prática interdisciplinar, que busca uma compreensão da totalidade da realidade, são imprescindíveis os objetivos comuns, assim como o trabalho participativo e cooperativo que garanta a construção coletiva do objeto de estudo e do instrumento de sua realização, além do necessário aprofundamento teórico-metodológico, tanto para a consumação do trabalho interdisciplinar em si como para aprofundar as questões identificadas a partir da prática social no ambiente, dentro de cada disciplina.

Estas questões, de maneira geral, precisam ser compreendidas em relação com a prática docente, pois é dos professores de quem se exige tal trabalho – interdisciplinar e participativo -, sujeitos que em grande parte foram e muitas vezes ainda são, formados sob outros moldes: os tradicionais, com conteúdos fragmentados, pouca ou nenhuma comunicação entre as disciplinas, que forma sujeitos passivos, por meio de “depósitos” numa “educação bancária” conforme afirmava Freire (1921- 1997) e de acordo com um projeto político pedagógico que não passa de exigência burocrática, raramente discutido e construído coletivamente.

Foi considerando estas questões e inquietações que desenvolvemos junto a estudantes, futuros professores potenciais das escolas públicas, no momento de sua formação “inicial”, e formadores destes professores, processos educativos fundados sobre as questões: educação ambiental, participação e interdisciplinaridade.

Reconhecemos que não há apenas uma forma de realizar a formação de educadores ambientais de maneira crítica, contudo, consideramos que a participação dos próprios envolvidos no processo formativo que lhe diz respeito seja uma questão chave da formação crítica, pois implica em participação que, embora não garanta obrigatoriamente o seu caráter emancipatório, sendo ativa, tende a provocar o engajamento dos sujeitos em questões e projetos próprios, valendo-se de uma das principais virtudes da educação, a de ser instrumento de participação política (DEMO, 1988).

Mobilizados em torno de objetivos comuns que articulam o ensino a pesquisa e a extensão, são orientados a coletivamente investigar, identificar questões essenciais da realidade estudada, discutir ideias, negociar e decidir sobre o melhor direcionamento das ações: procedimentos e atitudes que são essenciais à formação participativa, embora não se restrinjam apenas a estes. Esta formação, que relaciona o compromisso político à competência técnica, é especialmente necessária

à prática social - individual e coletiva - responsável e transformadora das relações exploratórias entre seres humanos – a sociedade – e a natureza.

Na proposta do Projeto Interdisciplinar, tivemos diferentes espaços de atuação, estudo e pesquisa. Neste capítulo discutiremos os espaços de construção do projeto entre os docentes responsáveis pelas disciplinas do curso de Pedagogia, e também representantes discentes, o que buscamos viabilizar por meio da coordenação do projeto interdisciplinar.

2.1 Espaço de participação: estruturação das reuniões

No primeiro semestre de 2014, após assumir junto à professora “G” a coordenação do Projeto Interdisciplinar, optamos por realizar um trabalho participativo com os professores do curso de Pedagogia para a tomada de decisões e construção coletiva do Projeto Interdisciplinar, que se materializou no espaço das reuniões do projeto interdisciplinar.

O curso de pedagogia possuía 13 professores e a presença deles nestes encontros foi bastante variável. Esse trabalho com o coletivo docente, após 5 meses amadureceu-se e no segundo semestre os alunos integraram o grupo para tomada de decisões. No total a experiência estudada desenvolveu-se durante dez meses, de fevereiro a dezembro de 2014. Todas as atividades do Projeto, incluindo as decisões sobre alterações das reuniões foram uma construção coletiva.

No início dos trabalhos em 2014, ocorreram algumas reuniões informais, por meio das quais os Projetos Interdisciplinares dos três semestres anteriores foram reportados e discutidos. Neste período anterior, as reuniões eram mais esporádicas e as temáticas e formas de trabalho decididas por um professor coordenador do projeto, ou seja, não costumavam ser colocadas em discussão no coletivo docente, algo que define, assim como também é resultante, de hábitos e cultura de trabalho no local e na sociedade de maneira mais geral.

Este foi o primeiro ponto de mudança, com objetivo de fazer do Projeto Interdisciplinar um instrumento de participação, com discussões, troca de informações, acompanhamento dos trabalhos e formação coletiva docente e discente.

Nas primeiras reuniões com o coletivo docente – no início do primeiro semestre de 2014 - deliberamos pela realização de encontros quinzenais de dois tipos:

1 - “Assembleias docentes” - momentos para discussão dos problemas e potenciais encontrados ao longo do desenvolvimento dos trabalhos com as turmas coordenadas por cada um dos professores - espaços de participação prática.

2 - Encontros de formação docente – momentos de leituras, discussões para formação dos professores enfocando os aspectos teórico-metodológicos para o trabalho interdisciplinar, o que foi sugerido, sobretudo por uma das professoras “D”, que salientava a importância da formação docente para o trabalho interdisciplinar como condição para o desenvolvimento de bons trabalhos com alunos – espaços de formação teórica para participação.

Embora com formatos diferentes, esses dois tipos de encontros buscavam fomentar a formação docente, também instaurar um canal de comunicação mais efetivo entre os formadores de professores, que nem sempre era eficaz, de modo a promover a sua participação nas decisões sobre um projeto do curso todo, articular as disciplinas – guardando suas especificidades -, identificar os problemas e limites encontrados nos processos educativos, e avaliando-os coletivamente

Sugerido pelos professores, os encontros ocorreriam uma vez ao mês, reservando o início ou final das aulas e o outro encontro mensal, no início ou final das aulas, buscando não atrapalhar significativamente os professores em sua matéria e/ou seu cotidiano[41]. Seriam realizados no período da manhã e da noite de modo a atingir o maior número de participantes. Alguns professores se comprometeram a tomar parte efetivamente das questões, enfrentando as limitações do seu regime de trabalho (alguns justificaram que seria sua última tentativa de se engajar num trabalho coletivo para melhoria do curso), até porque as reuniões acordadas poderiam contribuir para a principal problemática identificada nas avaliações dos projetos anteriores - por professores e alunos -: a sintonia do trabalho coletivo docente.

No início de cada um dos semestres de trabalho foi definido um cronograma de encontros entre os docentes – em geral quinzenalmente, alternando segundo os 2 tipo de reuniões acima mencionados. Este cronograma foi enviado a todos logo após a primeira reunião, para que pudessem se agendar com antecedência ou

[41]Alguns professores indicaram desde o princípio dificuldades concernentes principalmente ao tempo e disponibilidade de participação nas reuniões - tempo extra que não seria remunerado pela instituição.

sugerir modificações. Vale destacar também que se combinou que todas as reuniões teriam seu conteúdo registrado e socializado via email entre todos (trabalho de secretaria e mediação sob minha responsabilidade).

Também referente à organização do projeto é o trabalho de cada professor e sua turma coordenada. Tal coordenação foi definida entre a primeira e a segunda reuniões em cada semestre, tendo por base o tempo de aula de cada professor com cada turma, ou seja, quanto mais tempo de trabalho com a turma, mais facilidade para orientar o projeto. Como lembrado por uma das professoras participantes, caberia a cada coordenador relacionar a temática central do projeto interdisciplinar de cada semestre à sua disciplina, orientando os alunos a desenvolvê-la.

Outra questão identificada e discutida entre os professores em reunião no decorrer do desenvolvimento do projeto foi a de conquistar uma sintonia razoável entre professores e disciplinas, porém com autonomia nos trabalhos dos coordenadores com suas turmas. Uma de suas implicações seria a reserva por parte de todos os professores de momentos de suas aulas (a critério do professor) para orientação dos trabalhos ou para que os alunos pudessem conversar sobre o Projeto Interdisciplinar. Não raro em situações anteriores, segundo relatos, o desenvolvimento dos projetos era realizado principalmente em tempo extra-aula, quando os alunos se dedicavam à organização dos grupos, pesquisa e estudos e integração das disciplinas.

No início do segundo semestre de trabalho, com as avaliações do projeto realizadas pelos alunos e também as experiências vivenciadas pelos professores, assim como suas condições de trabalho, chegou-se a reavaliar a importância e necessidade das reuniões periódicas realizadas ao longo do semestre. Após debate, prevaleceu a defesa pela sua continuidade, os professores presentes assinalaram a importância desses momentos, mesmo que haja problemas e conflitos, como o de interesses – professores e alunos -, falhas de comunicação, a dedicação possível no regime de trabalho oferecido, etc, (questões que serão analisadas nos tópicos seguintes), pois em reuniões consegue-se avançar, “aparando arestas”, identificando pontos nevrálgicos e que merecem atenção.

2.2 A construção coletiva do Projeto Interdisciplinar: Instrumento de participação

O projeto interdisciplinar foi pensado por esta coordenação como instrumento que pudesse contribuir tanto com a integração das disciplinas, dos trabalhos dos professores e turmas, mas também considerou-se que, ao planejá-lo coletivamente, ele pudesse ser instrumento de formação para participação mais efetiva, que implicaria em diálogo e negociação, buscando superar tendências impositivas. Estas questões foram discutidas entre os professores no início dos trabalhos.

Objeto da primeira negociação foi a temática a ser trabalhada por todas as disciplinas por meio do Projeto Interdisciplinar. Teríamos pela frente, em poucos meses, a Copa do Mundo de Futebol que, independentemente de ser ou não desejo do grupo, inevitavelmente estaria muito presente no cotidiano de todos, trazendo modificações objetivas à vida de cada um, de nossas cidades, estados e país. As escolas também seriam palco de discussões sobre o megaevento esportivo que, entre outros do mesmo gênero são, segundo opinião dos professores, trabalhados de maneira superficial, como celebração, no estilo “festa das nações”. Sendo assim, identificou-se nesta uma importante oportunidade e também responsabilidade de avançar e contribuir junto aos professores e futuros pedagogos para atingir uma compreensão mais complexa e crítica em relação à temática. O segundo tema que mereceu atenção neste momento foi “trabalho e consumo” umas das temáticas transversais, indicadas pelos PCNs ainda não trabalhada nos projetos interdisciplinares da instituição. A terceira questão sugerida pelos professores foi “Guarujá e Cultura”.

A problematização de cada uma dessas temáticas foi definida de maneira relacionada ao processo de formação de professores:

1) Qual o papel da educação mediante as diversas implicações da Copa do Mundo em nossa realidade local e brasileira - sociais, econômicas, políticas, ambientais, éticas, etc.?

2) O que implica a temática transversal “trabalho e consumo”? Como podemos trabalhá-la de modo a superar as visões rasas e utilitaristas, avançando para entendê-la como conceito-chave da produção da própria humanidade, do gênero humano?

3) De que forma a educação pode contribuir para a valorização e incentivo da cultura tradicional de Guarujá e para o estímulo de novos movimentos culturais locais?

Foram realizadas reuniões no período da manhã e da noite, de modo a possibilitar a tomada de decisão pelo maior número de professores. Opiniões e argumentações diversas foram compartilhadas. Na reunião da manhã, a temática relacionada à Copa foi definida como a mais relevante, no período noturno, discordou-se de tal decisão. A negociação que acabou se estendendo tomou outros momentos/espaços – inclusive nos corredores da Instituição e, após diálogo finalmente definiu-se a temática: Trabalho e Consumo, com a pergunta-problema também amadurecida: O que implica a temática “trabalho e consumo” na realidade escolar? Como o trabalho docente pode contribuir para o consumo e produção mais justos e sustentáveis da humanidade?

No próximo capítulo, analisaremos de forma mais aprofundada a temática, a partir da formação dos alunos nas disciplinas, mas é importante desde já esclarecer a importância do tema “trabalho e consumo” para a educação ambiental: o trabalho, no sentido que entendemos, muito além de labor, é característica vital dos homens. Entender o trabalho e consumo pode contribuir para a revisão das relações que estabelecemos em sociedade e com a natureza, objeto central de preocupação da EA, ao menos a crítica.

O início dos trabalhos acordamos em exibir a todo o curso de Pedagogia o vídeo "História das Coisas"[42], produção audiovisual que trata do processo de produção e consumo humanos, de nossa sociedade capitalista, discutindo algumas importantes problemáticas atuais, de maneira acessível. Posteriormente, explicaríamos a temática central “trabalho e consumo”, podendo tirar dúvidas sobre questões essenciais ao Projeto Interdisciplinar que se iniciava, relativas ao tema ou às novas formas de trabalho que seriam adotadas por alguns professores.

Durante as reuniões, em diversas ocasiões compartilhamos os **assuntos discutidos** e trabalhados realizados por cada professor. Alguns exemplos: o consumo infantil, influência da mídia, trabalho e a redução crescente do tempo dos pais trabalhadores com seus filhos em casa. O trabalho e o consumo nas diferentes culturas, a mudança da forma de trabalhar e consumir no nosso país. O papel do

[42] Acessível em: https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw

professor como emancipador. Ainda, o histórico do trabalho, o trabalho na economia de mercado, mercado consumidor, “felicidade maquiada”; história do consumo dos brinquedos, influência da tecnologia, o consumo e a alimentação. A abordagem da temática central sob diferentes perspectivas, com estudos aprofundados nas diferentes disciplinas, mas com objetivos comuns, poderia contribuir com uma visão mais enriquecida do tema e da realidade.

Foram compartilhados também os **problemas enfrentados** ao longo do desenvolvimento dos trabalhos com os alunos, como a dificuldade encontrada na busca de fomentar sua autonomia, pois muitos querem – e estão acostumados - a receber respostas prontas. Outra questão que se destacou foi a dificuldade dos alunos superarem a sua visão empírica da realidade cotidiana, que nem mesmo era percebida como senso comum.

As **metodologias de trabalho/ ensino-aprendizagem**, incluindo aquelas práticas já desenvolvidas nos outros semestres e que haviam sido bem sucedidas na promoção do trabalho coletivo, interdisciplinar e participativo foram destacadas[43] de modo que pudessem ser realizadas por outros professores com suas turmas coordenadas: secretárias(os) para tomar nota do andamento dos trabalhos e discussões e incentivo à pesquisa de campo na comunidade do entorno da IES.

Ainda relativo às metodologias de trabalho, discutimos sobre as assembleias: espaço e tempo dedicados a mobilizar a participação efetiva da maior parte dos alunos nas decisões a respeito dos projetos. Além das assembleias, há outras ferramentas para fomentar, ensinar e praticar a participação, contudo, esta apresenta um arcabouço teórico satisfatório[44], o que poderia contribuir na condução das reuniões dos coordenadores com suas turmas. O próprio formato da assembleia, com a identificação de questões problemáticas e potenciais do trabalho – focando na atitude em si, nas ideias e não nas pessoas - e avaliação constante, poderia ajudar a promover a discussão, a responsabilização dos alunos a respeito do projeto, incentivando que aos poucos ganhem autonomia. Compartilhei com os professores dados e impressões iniciais do processo educativo que vínhamos desenvolvendo com o auxílio das assembleias. Com os objetivos da utilização de

[43] Na ocasião em que nos debruçamos sobre estas questões, tínhamos um quórum não razoável de professores (4 de 13).
[44] Josep Maria Puig e Ulisses Ferreira de Araújo possuem diversas publicações disponíveis na internet.

metodologias mais participativas esclarecidos, logo nas primeiras semanas de trabalho notaram-se alterações de algumas posturas e atitudes dos alunos que começaram, eles próprios, a se policiar dentro do grupo (em relação ao silêncio e organização em sala), além de observar aumento do interesse – de alunos até então bastante “ausentes”. A evolução do processo nem sempre foi lógica e ascendente, porque os avanços não eram definitivos. Em diferentes ocasiões observaram-se retrocessos, como tomar responsabilidades e assumir compromissos em relação aos trabalhos coletivos e não cumpri-los, resistência em trabalhar de maneira coletiva, embates durante as discussões, etc. Entre avanços e retrocessos por exigir que opiniões diferentes sejam ouvidas e consideradas, os processos tornam-se mais trabalhosos, mas mais reais; mais lentos, mas mais significativos.

Alguns professores relataram que pretendiam começar a trabalhar dedicando tempo das aulas às assembleias. Outros afirmavam já fazê-lo, embora dentre estes, alguns demonstrassem compreensão diferente do que fosse uma assembleia e outros ainda não trabalhavam sob a concepção política da educação ou ainda solicitavam aos alunos que eles próprios desenvolvessem o projeto, estabelecendo as relações com as disciplinas. Adiante, no capítulo 3 trataremos mais detalhadamente da Assembleia como ferramenta para o trabalho coletivo.

Outra forma de trabalho sobre a qual conversamos, utilizada por uma das professoras participantes com seus alunos, era a elaboração de questões que levariam os alunos a buscar respostas junto com outros professores das disciplinas, que integradas resultariam em conhecimento mais amplo da temática geral.

A pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1997) também foi uma das formas de ensino-aprendizagem discutidas. Neste caso, por meio dela, buscava-se relacionar as questões específicas da disciplina, do projeto – trabalho e consumo - à materialidade das relações humanas no ambiente estudado, a comunidade do entorno da IES.

Este trabalho coletivo de trocas entre professores foi muito enriquecedor na medida em que pudemos debater práticas e experiências diversas e ligadas a diferentes concepções de educação. Como destaca Ribeiro (2001), o trabalho coletivo, de espírito aberto em que as divergências não são alvo de repressão, mas de discussão, de escuta podem favorecer o enriquecimento de todos os envolvidos. De um lado o exercício da prática participativa, do respeito à opinião alheia e de outro o desenvolvimento da prática pedagógica, mesmo em um ambiente com

divergências e diversidade, pois diversas questões podem ser assimiladas criticamente, dado que o aprimoramento não se dá apenas entre pessoas da mesma ideologia área, campo. Este trabalho coletivo, segundo Sánchez-Vázquez (2007) é condição para se atingir uma consciência mais elevada de práxis, que abarca teoria e prática como contrários da mesma unidade.

Já em fase de encerramento dos trabalhos do primeiro semestre, as apresentações finais foram também alvo das discussões, desde a definição do cronograma, sequência e tempo de apresentações das turmas/alunos, aos conteúdos que seriam tratados na abertura e encerramento, incluindo um filme sintetizador. Pensamos em vários filmes e vídeos para serem exibidos: alguns de entrevistas e reflexões com Zygmunt Bauman; Supermercado e 10 centavos – curtas-metragens brasileiros; Crianças Invisíveis (longa), Tempos Modernos (Chaplin – longa). Finalmente o filme Crianças invisíveis foi escolhido (encontra-se disponível no youtube). Sem tempo suficiente, estas questões foram discutidas posteriormente, via e-mail entre alguns professores que manifestaram disponibilidade.

A avaliação dos trabalhos também foi discutida coletivamente. Os horários dos professores foram manejados dentro do possível para que pudessem proceder com as avaliações do Projeto Interdisciplinar com as respectivas turmas orientadas. As questões do instrumento de avaliação utilizadas nos semestres anteriores foram revisadas e seguem em anexo (Anexo 3). A partir dos problemas apresentados nos outros semestres, como a avaliação máxima atribuída indiscriminadamente entre os alunos, destacou-se a importância de se trabalhar com os discentes, como ponto de partida, os objetivos de uma avaliação. Foram realizadas a avaliação com os alunos (autoavaliação, avaliação de seus pares, do projeto e do orientador) e avaliação com os professores (autoavaliação, avaliação dos alunos, e do projeto). Discutiu-se também a possibilidade de avaliação entre professores, porém concordou-se em iniciá-la apenas no semestre seguinte, ponto que deveria ser mais gradualmente discutido nas reuniões e com todos os membros do colegiado.

2.3 Desafios e possibilidades

Naturalmente, os desafios encontrados durante o processo de trabalho não se limitam apenas a estes sobre os quais discutiremos a seguir, sendo um projeto que inaugurava diversas questões junto aos envolvidos, nos impôs diversos pequenos

obstáculos pelo caminho. Estes que serão ressaltados, entretanto, se apresentaram como limites reais à realização dos trabalhos e processos de participação, exigiram serenidade, estudo, colaboração e a procura por formas de superação.

Importa ressaltar também que algumas destas questões puderam evidenciar de maneira mais clara a relevância do trabalho coletivo docente em torno da construção coletiva do projeto interdisciplinar do curso de Pedagogia – embora não vivenciado por todos os professores na mesma medida –, pois os encontros e discussões possibilitaram o amadurecimento de algumas delas, possibilitando avanços na forma de encará-las resultando em propostas que fizeram o projeto e o curso de pedagogia avançarem, e também contribuíram para o enfrentamento de problemáticas em grupo. Alguns deles podem ser encontrados em outras experiências que buscam incentivar processos coletivos de formação e participação discente/ docente, outros, são mais específicos da realidade que vivemos.

Formação teórica docente

Como comentamos, logo no início dos trabalhos, momentos de formação docente foram acordados, de modo a favorecer o trabalho interdisciplinar, segundo sugestões de uma das professoras participantes e também conforme os relatos de alguns dos professores que afirmavam ainda não haver trabalhado sob esta concepção. Ressalta-se que as avaliações de alunos e de professores nos semestres anteriores, indicavam que as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares residiam na falta de sintonia entre as disciplinas e professores, no estabelecimento de relações cooperativas e menos competitivas, entre turmas e, sobretudo, entre professores.

Para a primeira das reuniões de formação, como coordenadora do Projeto deste processo de formação, selecionei para leitura e discussão coletiva um texto bastante simples, inicial, para início das análises e autoavaliações: o capítulo de livro de Fazenda, Ivani C. Arantes, A construção de Fundamentos a partir de uma prática docente interdisciplinar *in* **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. O texto foi fotocopiado e distribuído entre os docentes[45].

[45] Apesar de esta obra não se aproximar da concepção dialética, optamos por abordar este capítulo, iniciando com texto simples e pela discussão da importância da parceria e sentimento de grupo entre os participantes de uma proposta que exige diálogo e compartilhamento constante de informações.

Infelizmente apenas três professores estiveram presentes. Com tão baixo quorum, decidiu-se adiar os estudos, e deu-se espaço às discussões sobre o andamento dos trabalhos. Posteriormente, outras tentativas ocorreram em busca de realizar os estudos/formação: de maneira virtual, por e-mail, como preferiram os professores participantes, afirmando que poderia possibilitar melhor compatibilização das.

Além disso, na tentativa de fomentar a discussão, selecionei alguns pontos do texto importantes para o trabalho cooperativo docente, questões que foram enviadas por e-mail. Segundo Fazenda (1994) a “parceria”, é categoria mestra na condução de trabalhos interdisciplinares, o que implica e ao mesmo tempo garante o diálogo com formas de conhecimento diferentes, inclusive aquelas com os quais não estamos habituados. A solidão em que muitas vezes nos encontramos no trabalho é outra questão destacada pela autora. A parceria pode contribuir com a superação dos problemas advindos de ambas as questões, com a possibilidade de interpenetração de conhecimentos e estabelecimento de alianças entre pessoas. Outra categoria destacada pela autora que nos pareceu apropriada para trazer à discussão foi “o perfil de uma sala de aula interdisciplinar”, em que se percebe na dinâmica entre alunos e entre eles e o professor uma nova ordem e um novo rigor. O professor continua com autoridade em relação aos alunos, mas as relações são transformadas: a humildade, a cooperação, e produção de conhecimentos ganham destaque e são intencionalmente incentivadas.

A “esperada” discussão por e-mail entre os professores também não se desenrolou. Em outros momentos presenciais, embora tenhamos sugerido a realização de momentos de formação, os professores entenderam como prioritário a socialização das informações práticas sobre o andamento dos trabalhos (em detrimento assim, das teóricas).

Após algumas tentativas frustradas, apesar de problematizarmos a dificuldade de nos determos em nosso próprio processo de formação coletiva, optamos por abrir

Parte do capítulo de livro está disponível no Google books: http://books.google.com.br/books?id=lESxUJsjE9YC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=A+constru%C3%A7%C3%A3o+de+fundamentos+a+partir+de+uma+pr%C3%A1tica+docente+interdisciplinar&source=bl&ots=-8rXvbdmdC&sig=37i_-w-YuaOS580MWwVSzwP6Igo&hl=pt-BR&sa=X&ei=pYxSVOGzKMykgwS304O4BA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20fundamentos%20a%20partir%20de%20uma%20pr%C3%A1tica%20docente%20interdisciplinar&f=false

mão de encontros para formação, com leituras e aprofundamento teórico, e manter apenas o formato das reuniões de discussão sobre o desenvolvimento prático dos trabalhos.

Apesar dos avanços que tivemos com o trabalho coletivo, o enfrentamento dos problemas de maneira mais cooperativa e o enriquecimento mútuo, entendemos que a ausência do respaldo teórico (sobre o trabalho interdisciplinar, relacionado à dialética, à participação e à própria temática "trabalho e consumo") foi um limite bastante importante para uma compreensão superior da interdisciplinaridade, da participação e dos próprios temas/eixos dos projetos, o que invariavelmente acabou por comprometer o desenvolvimento dos trabalhos.

Reconhecemos também que diversos professores possuem uma larga bagagem teórica, que utiliza para lidar e elaborar as questões que enfrenta no dia-a-dia e na prática pedagógica. Mas, a realidade está em constante transformação, aqui as questões se impunham de maneira diferente, se comparadas ao projetos interdisciplinares desenvolvidos anteriormente, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação às formas de trabalho e o aprofundamento teórico poderia ter contribuído sobremaneira para a captação e análise da realidade objetiva - da prática social e das práticas pedagógicas desenvolvidas ou que poderiam se desenvolver – alcançando um nível criador, avançando ainda mais com a possibilidade de trocas e participação efetiva dos envolvidos. Podemos problematizar sobre estas questões com o que afirma Sánchez-Vázquez (2007, p. 34 - 35)

> Em um mundo regido pelas necessidades práticas imediatas – em um sentido estritamente utilitário – não só as atividades artísticas e a política, particularmente a revolucionária, são improdutivas ou impráticas por excelência (...) Também a atividade teórica (...) apresenta-se à consciência simples como uma atividade parasitária. (...) Para a consciência simples, a vida é "prática"; não no sentido que Marx oferece a essa expressão, mas no sentido prático-utilitário (...).
>
> Para o homem comum e corrente a prática é auto-suficiente, não exige apoio e fundamento que não seja ela própria, e daí a razão para que se apresente a ele como algo que se subentende como seu, sem que se revista, portanto de um caráter problemático (...).
>
> Assim, pois, o homem comum e corrente vê-se a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário.

O professor, embora seja um sujeito que tem como seu principal instrumento de trabalho, a própria atividade de pensamento, atividade intelectual, como sujeito social e fruto de uma construção histórica não está alheio às questões de sua época; o professor é também um sujeito imerso no mundo em que o que prevalece e o que se valoriza é o conhecimento de utilidade imediata, questões que são reforçadas por tendências educativas fortemente presentes nas escolas, que se restringem a trabalhar os conteúdos que são vivenciados pelos alunos, ou que são imediatamente úteis em seu contexto e de seu interesse. Desta maneira, muitas vezes o professor também acaba por não ultrapassar a visão parcial e estreita ligada resolução dos problemas cotidianos a que sua atividade prática fica submetida, não a elevando a uma consciência da práxis filosófica, limitando a sua "práxis" ao seu viés prático-utilitário. Como analisa Sánchez-Vázquez (2007, p. 34)

> O homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não se eleva a uma consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática (...) Isto é, não percebe até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais envolvam atos dos demais e, por sua vez, os destes reflitam em sua própria atividade. Sendo assim, a superação dessa concepção da práxis que a reduz a uma atividade utilitária, individual e auto-suficiente (com respeito à teoria) é uma empresa que ultrapassa as possibilidades da consciência comum.

Estas questões são reforçadas pelas condições de trabalho, as possibilidades de formação disponíveis, as formas de reproduzir e produzir a cultura humana presentes na educação, numa instituição de ensino e mais especificamente em uma Instituição de Ensino Superior privada. Nestas instituições, os professores não possuem temos dedicação exclusiva. Como professores "horistas", sem incentivo real às atividades além daquelas de ensino regular, precisam responder às necessidades deste mercado educativo, dificilmente o professor consegue e/ou tem interesse de desenvolver atividades nos âmbitos de pesquisa e extensão. E não se trata de erro, os próprios avaliadores do Ministério da Educação (MEC) no mês de maio de 2015 em visita a esta IES (principalmente as faculdades), deixaram claro que estas Instituições são desobrigadas de realizar a atividade de pesquisa e que não se devia "perder tempo ou gastar energia com isso".

Devem dedicar-se ao ensino e, quando possível à extensão, que efetivamente acontece raríssimas vezes, já que esta tem também a sua especificidade e exige

grande envolvimento num trabalho de socialização, que poderia contribuir com a elevação do nível cultural geral da sociedade (SAVIANI, 1980). As dimensões de Ensino, Pesquisa e Extensão, desde a Lei da Reforma Universitária 5.540 de 1968, são tidas como princípios básicos das Universidades, o que as define e constitui. Por outro lado, legitimado em 1997 (decreto 2.207/97) e orientados pelos ideais de "eficiência" e "produtividade", as Faculdades ou Faculdades Integradas passam são desobrigadas de manter esta estrutura. Segundo Manfredini e Silva (2011, p. 62), o decreto de 1997 não trouxe nenhuma modificação em relação a isso, antes legitimou uma situação que já era real.

Enfim, temos claro, portanto, as condições oferecidas aos professores, igualmente, a dificuldade inerente à mudança de hábitos, práticas que implicam de antemão em mudanças nas formas de pensar, ou como colocaria Marsiglia (2011, p. 08) "para refletir sobre a atuação do professor, é preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos". Todas estas questões precisam ser enfrentadas, da mesma forma que a falta de interesse e motivação dos professores em relação ao aprofundamento teórico necessário ao seu trabalho – aqui especificamente formação coletiva para trabalho coletivo. Esta foi uma dificuldade que perdurou nos dois semestres de trabalho coletivo sem grandes melhorias.

Pelo que viemos afirmando, assumimos o trabalho de natureza teórica como uma função inerente e imprescindível ao trabalho pedagógico de qualidade, assim, o fato de ser secundarizado ou desvalorizado precisa ser identificado, elucidado e problematizado – o que pode dar condições a todo o grupo de interpretar a realidade de outros pontos de vista, considerar outros fatores que a determinam, oferecendo oportunidades de superar limitações, chegando também a um ponto qualitativamente superior de trabalho coletivo docente. Nos capítulos 3 e 4 vamos tratar mais especificamente deste assunto.

A necessidade de implementação de regras mais democráticas de jogo

Este foi um desafio, que por nós foi compreendido como possibilidade de democratização dos processos educativos relacionados ao Projeto. Segundo Demo (1988), a implementação gradual de regras democráticas de jogo, por meio do exercício do diálogo e da negociação é um dos principais objetivos da participação.

Nesta investigação, os espaços de reuniões dos professores foram alimentados e enriquecidos em diversos momentos por ideias dos próprios docentes, pelo amadurecimento natural dos trabalhos coletivos, mas também por meio de ideias de discentes.

As assembleias que desenvolvemos com os alunos, que serão mais detalhadamente descritos no próximo capítulo, oportunizadas pelas aulas/ coordenação dos 5ºs períodos (nos dois semestres de trabalho), resultaram em algumas ocasiões em questões/deliberações e estas, como acordado com os alunos, foram encaminhadas às reuniões com os docentes, num processo que mediei.

Outro fator que influenciou a construção do projeto, possibilitando a implementação de mudanças em busca de torná-lo cada vez mais participativo, foram as avaliações realizadas ao fim dos trabalhos dos semestres. Tanto as assembleias quanto as avaliações frequentemente apontavam problemas e questões que precisavam ser enfrentadas e neste sentido, foram essenciais para o desenvolvimento do processo participativo materializado via projeto interdisciplinar.

Quanto às assembleias, a partir de uma das deliberações do grupo sob minha coordenação, a principal demanda foi a **participação mais ativa na definição sobre as questões do projeto interdisciplinar**. Posteriormente esta questão foi então discutida pelos professores.

Tal participação, segundo alunos e professores poderia ocorrer por meio de um representante de cada turma, eleito democraticamente. Estes não necessariamente precisariam ser os mesmos representantes de sala, afinal uma forma de fomentar a participação é dividir funções entre os participantes. Tendo o coletivo docente aceito, definimos que a eleição de representantes para o Projeto deveria ocorrer na primeira semana de agosto, na retomada dos trabalhos, para que participassem desde o início das decisões para o trabalho no segundo semestre.

Tal decisão se relacionava a uma problemática bastante discutida entre os professores: a unidade liberdade/ responsabilidade. Professores mais uma vez destacavam que buscaram incentivar alunos para assumir funções e tomar posições, conversaram sobre a importância da participação, orientaram o trabalho dos grupos, sem dirigi-los demais, com o objetivo pedagógico de incentivar a autonomia, ainda que tivessem consciência de que corriam riscos ao assumir tal postura. Contudo, segundo a opinião dos professores presentes, embora havendo a

tentativa constante de trabalhar de maneira mais participativa durante todo o semestre, dando liberdade de escolha e poder de decisão aos alunos, muitos, talvez a maioria, não avançou no sentido da responsabilização em relação ao Projeto Interdisciplinar e a sua própria formação.

Vê-se que apesar de os alunos demandarem o seu direito de participar mais nas decisões que diziam respeito à sua própria formação, segundo o relato dos professores nas reuniões, nos momentos em que tal participação era incentivada, dificilmente os alunos assumiam a responsabilidade que ela exige. É por isso também que a formação participativa exige insistência e entendimento: nunca será dada, tem de ser conquistada.

Ainda relativo a esta mesma unidade de contrários, basicamente todos os professores incentivaram e combinaram com os alunos para que realizassem apresentações prévias do trabalho antes da apresentação na conclusão do semestre de trabalho, para que pudessem ser avaliadas e melhoradas. Contudo, a grande maioria não as preparou, a única situação diferente foi quando o professor atribui nota e os avisou antecipadamente.

O trabalho coletivo dos alunos, ou seja, o trabalho em grupo também se apresentou como uma questão que requeria esforço e trabalho. Diversos conflitos foram relatados, lembrando que os alunos apontavam culpados sempre que algo não corria bem.

É importante, porém que entendamos – e isto também foi discutido entre professores - que tais dificuldades, em grande parte são consequências antes de tudo de dificuldades históricas, de formação, do senso comum em que se compreende que projetos realizados em grupo tem seus conteúdos e funções divididas e apenas somadas ao final, sem formação, reflexão e amadurecimento verdadeiro de um grupo. Na lógica de circulação constante e de descarte rápido, as relações também “descartáveis”.

A dificuldade no que se refere à participação dos alunos é real, entendida pelos professores como um importante entrave a ser superado ao longo do período de formação. Por outro lado, os próprios alunos já vinham sentindo a necessidade de participação ativa, demandando representação real nos espaços de decisão sobre o projeto interdisciplinar, o que já nos faz refletir sobre o movimento real da unidade não participação x participação ou outras possibilidades neste espectro; a não participação - que segundo Demo (1988) é ponto de partida ou tendência

histórica -, a participação passiva, passando pela dificuldade de participação efetiva, o desejo de participação e a participação ativa.

De outro lado, entendemos que por exigir mudanças profundas, trata-se de um processo que deve ser assumido por todo o corpo docente. Ressaltei esta questão quando da reunião docente, o que motivou discussões sobre a importância de haver sintonia no discurso e também na atuação dos professores.

Algumas questões foram indicadas tanto nas Assembleias, quanto durante as avaliações realizadas ao fim do primeiro semestre de trabalho pelos alunos. Os alunos sugeriram **convidar a comunidade para determinadas ações/atividades realizadas nos projetos**. Os professores já haviam discutido tal questão esperando que pudesse se materializar ao menos na semana de apresentações finais, o que não se efetivou naquele momento. Destacou-se que para que isso fosse possível, algumas melhorias na estrutura da IES teriam de ocorrer.

Relacionada a esta questão está outra que ganhou terreno nos diferentes espaços de participação, inicialmente nas discussões da turma de pedagogos, que levei às reuniões de professores: **a possibilidade de atrelar o projeto de um semestre ao semestre seguinte** (o que não implicaria necessariamente em continuar trabalhando a mesma temática, mas, a partir das conclusões/considerações finais dos trabalhos do semestre em questão, definir coletivamente os caminhos futuros). Segundo os alunos, tal solicitação não tinha o objetivo de diminuir a carga de trabalho, mas flexibilizar a obrigatoriedade de haver um tema por semestre, justificando-se também pela possibilidade de amadurecer aos poucos e cada vez mais os projetos, com alunos mais envolvidos e quem sabe futuramente, projetos sociais na comunidade do entorno da faculdade e escolas.

De acordo com a análise dos professores esta possibilidade seria interessante neste primeiro semestre de trabalho, pois segundo suas avaliações, os alunos de modo geral não haviam se apropriado profundamente da temática “trabalho e consumo”, discutida de maneira superficial: o trabalho como sinônimo de emprego e o consumo como consumismo, análise sem dúvida essencial, entretanto, parcial, já que o entendimento de trabalho avança em relação a própria forma de se produzir o gênero humano a partir da relação que estabelece com a natureza. Algumas apresentações finais dos trabalhos foram bastante repetitivas (os alunos em suas avaliações frisaram a necessidade de se alterar isso).

Dando ouvidos e voz a estas demandas, o projeto do segundo semestre, acabou incorporando estas questões, alterando sua relação com a comunidade, buscando ao mesmo tempo uma continuidade nos processos de pesquisa e extensão na formação dos pedagogos, o que discutiremos posteriormente neste capítulo e especialmente no capítulo 4.

Currículo

Dos debates relativos à construção do projeto que implicava conhecer e possibilitar relações entre áreas do saber e disciplinas, decorreram também discussões sobre a organização do nosso currículo de formação de professores. Ficou claro, pelo amadurecimento coletivo, ao final do primeiro semestre de trabalho, que era de extrema relevância discutir o projeto do curso, seu currículo, pois o curso em si - por meio das aulas/disciplinas - parecia não vir desenvolvendo realmente um trabalho integrativo, bem coordenado e sintonizado. Limitávamo-nos nas reuniões à discussão do Projeto Interdisciplinar, a partir de um tema específico, muitas vezes relegando aos alunos a função de integrar as disciplinas, ou seja, eles acabavam tendo que realizar uma interdisciplinaridade que não se efetivava ao longo do curso no currículo, pelas disciplinas.

O currículo do curso de pedagogia é unificado em todos os campi desta IES privada, contudo as exigências se restringem a ementas, que são bastante genéricas, o que pode favorecer a autonomia no trabalho com as disciplinas. Contudo, esta vantagem acaba por se tornar desvantagem, caso a comunicação entre docentes e disciplinas seja falha, causando repetições de conteúdos, discrepância entre disciplinas iguais dadas por professores diferentes (período matutino e noturno), além dos históricos e já conhecidos problemas nos currículos: as disciplinas fechadas em si mesmas, a fragmentação do conteúdo, entre outros.

A discussão sobre o currículo, e sobre o trabalho dos professores nas disciplinas foi entendido pelo coletivo, salvo exceções, como algo essencial a ser discutido, amadurecido e trabalhado. A discussão do currículo, o projeto coletivo da escola, é questão primordial segundo os teóricos do currículo sob a concepção mais crítica (SILVA, 2010; SAVIANI, 2011). O currículo envolve não apenas a definição dos conteúdos ensinados e aprendidos, mas como eles serão aprendidos, incluindo, portanto, os planos de cada professor e as relações com as demais disciplinas e com os objetivos de formação, num ciclo que se retroalimenta, com propósitos de

contribuir para garantir a função da educação formal, a socialização do conhecimento humano universal e sua contínua produção. Mas, na realidade este processo demanda efetivo relacionamento entre professores e disciplinas e vale lembrar que a sua realização, nas condições colocadas nesta experiência, nosso objeto de estudo, acabaria também por proporcionar indiretamente melhorias na sintonia e relacionamento no coletivo, (sobretudo o docente), algo essencial e da mesma forma delicado, questão já destacada pelos docentes e discentes.

Embora mudanças no currículo estivessem por ocorrer para o semestre que se aproximava, conforme já noticiado pela coordenação do curso, concordamos em discutir na semana que antecedia o reinício das aulas – após férias de inverno - os "pré-planos de aula" das disciplinas de cada um, os pontos de aproximação, continuidade, diferenciação, etc.

Assim, no retorno das atividades, as discussões curriculares por um lado foram facilitadas pela socialização da grade curricular do Curso de Pedagogia entre todos, já com as alterações indicadas pela coordenação. Identificamos as disciplinas correlatas e do mesmo semestre, situamos os pontos peculiares ao trabalho de cada um e aqueles que poderiam ser construídos em cooperação. De outro lado, a discussão foi dificultada, pois, com as modificações curriculares, ainda não se havia conseguido atribuir todas as aulas aos seus responsáveis[46]. A princípio combinamos de conversar todos durante a primeira semana, mais tranquila e também com menos alunos presentes, principalmente entre os grupos que necessitariam conhecer e compartilhar os trabalhos e experiências das suas disciplinas correlatas, a partir dos pré-planos de ensino das disciplinas pelas quais já sabiam que estavam responsáveis.

Houve troca de informações, recomendações de obras e autores nas reuniões formais, mas também na sala de professores, corredores e por e-mail. Alguns pares/trios de professores realizaram diálogos bastante enriquecedores para elaboração coletiva de planos de disciplinas correlatas ministradas por diferentes professores em diferentes turnos, processo que se prolongou inclusive ao longo do semestre.

[46] Devido a dificuldades financeiras, as dificuldades de abertura de novas turmas e as junções de turmas causavam grande instabilidade a cada mudança de semestre.

Todavia, as possibilidades coletivas de trabalho e revisão curricular acabaram perdendo terreno, logo na reunião seguinte, quando da entrega de um Projeto interdisciplinar já pré-estabelecido, por parte da Gestão Acadêmica da IES, localizada em São Paulo, nomeado Projeto Prático de Cidadania e Responsabilidade Social do Curso de Pedagogia, o que nos obrigou a repensar todos os processos que vínhamos tentando gradativamente desenvolver de maneira mais participativa.

Na sequência, o projeto será explicado com mais detalhes, mas é importante destacar que a forma impositiva como foram colocadas as alterações, principalmente as ligadas ao projeto interdisciplinar, impactou negativamente o grupo de professores, pois as decisões vinham sendo tomadas de maneira negociada e coletiva nas reuniões entre professores, processo que não era simples, nem natural, mais intencionalmente produzido no sentido de envolver estes sujeitos. Nesta mesma semana, seriam eleitos os representantes discentes para o projeto interdisciplinar para também participarem das negociações e decisões pertinentes a sua formação, fruto de conquista discente e do processo participativo que vinha tomando forma gradualmente. Toda esta situação também se apresentou como desafio, de modo que buscamos enfrentá-la, num processo de mediação – coordenação - entre professores e alunos do curso de Pedagogia e a Gestão Acadêmica.

As discussões curriculares foram suspensas neste momento, já aquelas referentes ao projeto interdisciplinar tiveram continuidade e acabaram por se fortalecer com as modificações que decorreram destes obstáculos que surgiram: mais participação discente, aproximação comunidade do entorno da IES, por meio das atividades do projeto interdisciplinar e imposição de um projeto como uma receita a seguir (inclusive com tema pré-definido: a reciclagem). Estas mudanças e o processo levado a cabo serão descritos na sequência.

2.4 Para a manutenção da participação conquistada e seu fortalecimento

A construção do projeto interdisciplinar coletivo, apesar dos percalços - e também por meio deles -, continuou se materializando. Como qualquer processo participativo, os desafios já eram esperados, tanto em consequência da herança histórica de dominação social que se corporifica em cada sujeito participante do

processo e nas instituições, em diferentes níveis, como também pelo simples fato de se colocar em negociação e constantemente diversos interesses conflitantes.

No trabalho realizado ao longo do segundo semestre, somado ao fato de integrar também os alunos aos processos decisórios – com todas as questões decorrentes, enfrentamos também, como vínhamos descrevendo, uma certa desagregação do grupo, ou uma interrupção significativa do fluxo que vinha se dando, inclusive com conquistas. Analisaremos esta dinâmica de conquistas e retrocessos, avanços e anacronismos.

Logo no início do semestre de trabalho, em paralelo às discussões sobre o currículo, ocorria também o debate preliminar sobre a temática para o trabalho coletivo. Preliminar porque os representantes discentes ainda não tinham sido votados e não participavam das reuniões. Considerou-se a continuidade da mesma temática trabalhada no semestre anterior: “Trabalho e Consumo”, como discutido entre professores bem como a partir da proposição dos alunos em assembleia do semestre anterior, e também outra: “cinema nacional”. A primeira, para alguns professores resultaria em um trabalho fatigante, posicionamento formado a partir de conversas com alunos. A segunda “cinema nacional” agradou a maior parte dos professores, por ser dinâmica, atrair mais interesse dos educandos e também dada a sua atualidade: a promulgação da Lei para o trabalho com o cinema brasileiro nas escolas, incluída na Lei de Diretrizes e Bases, em junho de 2014. Ambas as propostas colocadas para ser votadas na reunião da semana seguinte, já com os representantes discentes eleitos.

Contudo, o projeto das Gestão Acadêmica enviado para que fosse executado neste semestre, apesar de ter como tema a cidadania e responsabilidade social, paradoxalmente não previa a participação dos sujeitos envolvidos em seu planejamento. O tema determinado para o trabalho era o da reciclagem com subtemáticas definidas para cada disciplina[47]. Entretanto, analisando o histórico dos projetos já desenvolvidos na instituição, pudemos relembrar que durante o projeto que teve como tema a “sustentabilidade”, alguns semestres antes, a reciclagem foi a questão mais recorrente entre projetos das turmas.

[47] Pela extensão do projeto não o traremos neste trabalho, mas é importante destacar que foram enviadas diretrizes para o trabalho, com subtemáticas por disciplinas, estas muitas vezes se repetiam.

Portanto, após reflexões e com o aval da coordenação do curso – depois de assumir sozinha neste semestre a coordenação Projeto Interdisciplinar - delineei um projeto “contraproposta” (Anexo 4), de acordo com as discussões já realizadas com os demais professores, mediando os interesses e pretensões do grupo com os da Gestão Acadêmica: de um lado, valorizando a busca pelo trabalho democrático, já em andamento nesta unidade, de outro, contemplando alguns pontos requeridos pelo Projeto que acabara de chegar e que seriam pertinentes, se bem encaminhados.

A reciclagem “expandiu-se” para a “questão ambiental”, com grande potencial interdisciplinar, e a aproximação com as escolas também sugerida no projeto, veio a afinar-se com um desejo do grupo, destacado nas reuniões do semestre anterior[48]. Assim, o projeto foi encaminhado à Gestão Acadêmica, propondo o tema “Educação Ambiental e cinema brasileiro”, além de detalhar a forma de trabalho que vínhamos e continuaríamos desenvolvendo. A proposta foi prontamente aprovada, bem como elogiada.

Fato que, dadas às circunstâncias da necessidade de elaboração imediata desta contraproposta para a continuidade do trabalho em andamento, apenas os professores - e não os alunos -, como havíamos previsto, foram consultados a respeito da definição da temática central do trabalho. Assim, já na primeira reunião em que os representantes discentes votados estiveram presentes, justificamos a situação e esclarecemos que à exceção do tema, participariam, de todos processos decisórios a respeito das formas de trabalho e demais desdobramentos.

Esclareceu-se sobre o papel de representantes, não apenas posicionando-se de acordo com opiniões pessoais, mas de modo a garantir dar voz e participação do grupo que representavam, informá-los sobre as decisões tomadas e andamento dos trabalhos. Como no semestre anterior, teríamos o registro em ata das reuniões, que eram encaminhadas a todos os participantes, o que poderia facilitar esta função.

Da parte dos professores, cada disciplina teria de destacar em seu plano de ensino como subsidiariam o Projeto Interdisciplinar - algo reforçado pela

[48] É relevante destacar este era desejo de alguns professores, não sua totalidade. De toda forma, em níveis diferentes, havia a preocupação com a efetivação desta parceria com as limitações nas condições de trabalho, já ressaltadas anteriormente e por isso, se não fosse pela demanda do projeto da Gestão acadêmica, as parcerias com a escola provavelmente não teriam ganhado forma neste semestre.

coordenação do curso – o que nos daria condições de organizar um trabalho de acordo com as exigências da nossa IES[49], agora que havíamos conquistado o nosso próprio.

Apesar de as reuniões continuarem a ocorrer em geral quinzenalmente (no período da manhã e da noite), logo no reinício dos trabalhos no segundo semestre, reforçou-se a continuidade apenas daquelas referentes à troca de informações do projeto, em detrimento das reuniões de formação.

Participação fundamentada

Em nossa experiência, o trabalho de formação dos e com os alunos, sem dúvida se deu, sobretudo, com o respaldo das disciplinas da orientação do coordenador com sua respectiva turma – que será melhor detalhado no próximo capítulo -, mas, o projeto interdisciplinar em si, por meio de suas reuniões e atividades, de maneira intencional, poderia oferecer espaço e momentos de formação, contribuir significativamente com a manutenção e fortalecimento dos processos participativos.

Embora a formação de professores tenha sido obstáculo instransponível (ao menos os momentos definidos para tanto, não que a vivência do processo em si também não tenha sido formadora), quanto à formação dos alunos, buscamos no segundo semestre de trabalho, oferecer condições a todos os alunos independente da turma e coordenação, algum acesso à produção cultural humana, e mais especificamente cinematográfica brasileira (embora houvesse limitações claras quanto ao tempo).

Este trabalho iniciou-se em uma das primeiras reuniões entre professores e representantes discentes, com a colaboração de uma professora do coletivo que indicou algumas referências para aprofundamento teórico sobre o trabalho com o cinema na educação e na escola. Discutiu-se brevemente a respeito da importância de representantes, e alunos representados também, começarem a se inteirar do assunto.

[49] A partir destas contribuições eu faria, como coordenadora do Projeto Interdisciplinar a organização num arquivo único do projeto, fato que acabou não se efetivando, pois poucos professores contribuíram com seus planos.

A partir disso, também solicitamos, em uma reunião posterior, que cada professor e aluno representante indicassem obras do cinema brasileiro que julgassem interessantes. Os motivos para tal ação eram diversos, mas o primeiro deles é que já na primeira reunião com os discentes e explicando a escolha da temática, vários deles contestaram o tema do projeto, afirmando que era uma questão limitada, pois não conheciam muitos e bons filmes brasileiros. Esta afirmação foi problematizada desde o princípio, concepção que revela uma visão estreita da produção cinematográfica de nosso país, reforçada pela cultura "hollywoodiana", indicando a importância do trabalho educativo a ser realizado. Contribuir com a elaboração de uma lista sugestiva de obras cinematográficas nacionais, que podia direcionar os estudos e pesquisas dos grupos, demandaria esforço tanto de alunos quanto de professores para relembrar filmes já assistidos e conhecer outros, além disso tinha a intenção também de incentivar a responsabilização dos envolvidos com a construção do projeto.

Definimos o tempo de uma semana para o envio por e-mail de indicações, o que não se efetivou. Na reunião posterior, questionamos a respeito, mas nenhum dos presentes havia feito uma seleção. Considerando a importância de que os professores e alunos conhecessem um pouco mais as obras cinematográficas brasileiras, acabei elaborando a partir de conversas com alguns professores[50] uma lista provisória, com o intuito de ser enriquecida durante o desenvolvimento dos estudos. As referências para o trabalho com o cinema na educação e a lista de filmes com links para acesso, quando estiverem disponíveis, seguem anexas, (Anexo 5).

Para subsidiar alunos e professores teoricamente para o trabalho e enriquecer o projeto interdisciplinar, concordamos em realizar uma atividade mensal na faculdade: palestras, exibição e discussão de filmes, etc. Elas substituiriam a típica semana acadêmica, pouco valorizada pelos alunos, segundo opiniões.

Ao longo das reuniões, as atividades foram se definindo, mas como os dias não foram agendados no calendário no início do semestre, poucos professores reservaram tempo para sua realização. Assim, elas não ocorreram como o planejado.

[50] Agradecimento especial ao Professor da rede pública estadual de ensino Professor Emílio Prado pela contribuição com a listagem de filmes nacionais.

Para conseguir realizar as atividades, propus iniciarmos – em setembro – com uma breve, no horário do intervalo, que integrasse alunos, professores e funcionários. Outros professores e alunos foram convidados a participar ativamente, bem como os alunos do 5º semestre, por mim coordenados, trazendo produções e criações pessoais de todos os tipos. O dia marcado para a realização da atividade mudou algumas vezes, num esforço de atrairmos o maior número possível de participantes. Este fato somado à ainda incipiente participação dos alunos culminou em fraco engajamento dos alunos, tendo apenas uma aluna levado produções suas e de sua filha para a exposição. Assim, acabei eu mesma me responsabilizando pelo processo, levando diversas produções artesanais, convidei um professor e a responsável da brinquedoteca para integrarem a programação. Foram realizadas atividades culturais relacionadas à temática-eixo do Projeto, de maneira mais abrangente, sobre a arte e a educação: Contação de histórias com as crianças da brinquedoteca, declamação de poesia com o professor convidado, sala de produções artesanais e a arte na alimentação (inclusive com degustação de sucos artesanais). O “intervalo criativo”, como foi denominado foi prestigiado por todas as turmas e pretendia incentivar a organização de outros intervalos também criadores. Abaixo segue registro:

Figura 7 – Registro fotográfico de diferentes momentos do intervalo criativo

Em outubro, no dia 15 de outubro, aproveitando a comemoração do dia do professor, pensou-se em exibir um filme com proposta pedagógica para os alunos do curso de Pedagogia. Três professoras propuseram exibi-lo em mais de uma sala e em cada uma delas, realizar uma discussão com enfoque diferente, compondo como que um “workshop”, o que contribuiria também para ilustrar e fomentar ideias de diferentes encaminhamentos a partir de um filme e de maneira geral, sobre o trabalho com cinema e educação ambiental. O filme inicialmente proposto era “o contador de histórias”. No mês seguinte, novembro, pretendíamos convidar alunos das escolas do Ensino Médio e/ou EJA para participar de atividade similar à descrita acima.

Mas, por não haver tempo específico nos cronogramas das disciplinas para realização das atividades nos três meses restantes (outubro, novembro e dezembro), no início do mês de outubro, a coordenação do curso, após consulta aos professores, decidiu concentrá-las na semana dos professores, com “atividades diferenciadas”. As propostas descritas anteriormente não se efetivaram. As atividades ocorreriam como nas habituais Semanas Pedagógicas. Todos os alunos e professores foram convidados a exporem os trabalhos das disciplinas e também a produção individual para “decorar” o 5º andar do prédio - onde foram realizadas as atividades, uma oportunidade de compartilhar os trabalhos de todos com todos.

Durante toda a semana, houve aula normal, com horários específicos para as atividades - algumas tiveram espaço nos intervalos e/ou também nas últimas aulas -, com o intuito de atrair mais alunos. Diferentemente do que costumava ocorrer nos outros anos, com palestrantes convidados, a maior parte das atividades foi desenvolvida por alunos do próprio curso, buscando destacar a sua participação ativa, o papel e importância da criação também por parte dos alunos, professores em formação: alunas do 5º semestre realizaram a abertura da semana, exibindo trabalho sobre o cinema nacional e a sua história. Um aluno do 4º semestre apresentou trabalho sobre a música, as relações com a educação matemática e a sua importância na educação geral e especificamente na escola, inclusive realizando apresentação musical. Estas apresentações, além de fornecerem subsídios para o desenvolvimento das atividades com projetos coletivos com as escolas, valorizaria também o conhecimento e a arte de nossos próprios alunos, inscrevendo-os cada vez mais no universo do intelectual docente, de criação contínua, além de buscar

progressivamente trazê-los para participar ativamente nas decisões sobre sua formação.

Tivemos também um convidado especial, produtor de cinema brasileiro da nossa região, Baixada Santista, Victor Vila Verde que foi chamado para falar sobre cinema e a produção nacional, compartilhou com todos sua última produção, “O Prelado”, curta que está concorrendo no Festival “Curta Santos”. Seguem alguns registros:

Figura 8 – Registro fotográfico: Alunos da Pedagogia durante a semana dos Professores

Figura 9 – Registro fotográfico Semana dos Professores – apresentações musical e de cinema

As parcerias com escolas

As parcerias com as escolas são de extrema relevância para o curso de Pedagogia que tem na educação e especificamente na escola seus objetos de estudo e reflexão. Entendemos que seja de extrema relevância para formação de professores o contato com a realidade escolar e desta forma, pudemos também relacionar a demanda da Gestão Acadêmica com a intenção já manifestada em nossas conversas entre professores, o que contribui para manter e fortalecer os processos participativos que almejávamos. Além disso, a ideia de aproximação da IES com a comunidade cumpre um papel social de extrema importância, por meio da extensão.

Desta forma, iniciamos os contatos para estabelecermos as parcerias com as escolas, de forma experimental. É importante destacar que ficaram responsáveis por esta tarefa alguns professores, mas também alunos – logo nas primeiras reuniões em que participavam. As escolas, em sua maioria estaduais, excluindo uma ONG e um Projeto, foram selecionadas de acordo com a maior facilidade de acesso por parte dos professores e alunos que ficariam responsáveis por formalizar a relação. Os contatos foram realizados diretamente com os responsáveis nas instituições, sem intervenção da Secretaria Estadual de Ensino. As escolas definidas como parceiras

foram: Escola Milton Borges, Escola Prof. Jaconias, Escola Teresa Silveira, Escola Diniz, Projeto Nemias, ONG Resgatando saberes, Escola Tancredo.

Para o contato inicial com a escola, reescrevi, modificando o projeto enviado à Gestão acadêmica, explicando também um o histórico dos Projetos Interdisciplinares no curso de Pedagogia, o desejo da aproximação com as escolas, a temática-eixo e os objetivos e as formas de desenvolvimento do Projeto (Anexo 6).

Em reunião entre professores e alunos discutimos sobre as possibilidades de trabalho com as escolas, destacando que não deveríamos impor questões e formas de trabalho, sem conhecer a realidade local e a comunidade escolar, antes partir de problemáticas pertinentes aquele contexto, de modo que pudéssemos contribuir para a sua superação. Assim, após estabelecidas as parcerias, concordamos que uma pesquisa/sondagem inicial na escola (e/ou entorno) seria relevante para conhecer a sua realidade, professores parceiros, projetos que estão sendo realizados, filmes disponíveis, antes de propormos a exibição de filmes e desenvolvimento de atividade. Este processo deveria ser realizado por alunos acompanhados de docente responsável, algo de extrema relevância para a sua formação.

A cada nova reunião, havia questões a serem esclarecidas e amadurecidas, afinal tratava-se de um trabalho pela primeira vez realizado por todo o grupo. Muitas dúvidas surgiram a respeito da viabilidade e durabilidade da parceria com as escolas. Uma delas, por exemplo, é que estávamos no 2º semestre letivo e teríamos pouco tempo para desenvolver o trabalho. Por outro lado, dependendo da relação estabelecida com a escola a intenção da coordenação do Projeto não era trabalhar de maneira pontual, mas justamente estabelecer vínculos duradouros entre o curso de Pedagogia e as escolas (Ensino Superior e Educação Básica), entre professores, funcionários e alunos. Frisou-se que o Projeto Interdisciplinar com a temática Educação Ambiental e Cinema Nacional foi instrumento que viabilizou a parceria, que já era expectativa de alunos e professores - certamente neste semestre as dificuldades seriam um pouco maiores, pois todos os processos precisariam ser iniciados-, mas tendo uma experiência positiva, as relações poderiam ser fortalecidas e melhoradas no decorrer dos semestres, no caso de não haver outras mudanças, e, portanto, desejada por ambas as partes nos semestres seguintes.

Todas as parcerias com as escolas foram implementadas, com algumas mudanças a partir do plano inicial. Representantes discentes e professores do curso

de Pedagogia relataram ter sido bem recebidos nas escolas por professores, alunos e outros funcionários. A proposta também foi bem aceita.

O desenvolvimento das atividades de cada turma nas escolas ocorreu em tempos/espaços variados, com diferentes abordagens e formas de trabalho, o que entendemos como positivo, dadas as diferentes realidades e necessidades de cada local. Estas experiências foram descritas e compartilhadas nas reuniões. Em alguns casos, as turmas realizaram pesquisas para conhecer o contexto local antes de sugerir filmes: visitas iniciais para reconhecimento da área do entorno das escolas, do cotidiano escolar e estreitamento de laços com professores das escolas. Em um caso específico, os próprios professores e alunos da escola puderam sugerir e votar qual o filme gostariam de assistir. Diferentemente, em outros casos, a exibição do filme se realizou sem pesquisa inicial, sem participação da turma nas decisões – próprio professor coordenador de turma decidiu qual filme exibir - e com proposta pedagógica relacionada ao filme que nos pareceu bastante frágil, quando não inexistente.

Além disso, em uma das reuniões, após algumas especulações e conversas com professores das escolas, discutiu-se, votou-se e aprovou-se a presença de representantes das escolas nas reuniões gerais. Apesar de isso não ter se materializado ainda neste semestre, que já inaugurava a própria parceria com as escolas, entendemos que esta foi uma demonstração de aceitação, avanço e amadurecimento a respeito das necessidades e possibilidades da associação entre Faculdade e escola[51].

2.5 Quanto à socialização dos trabalhos e sua avaliação

Durante as reuniões que incluíam professores e alunos, pudemos discutir sobre como organizar do processo de trabalho realizado pela turma, coordenada por um professor, para que fosse posteriormente socializado/apresentado ao final do semestre. As turmas teriam liberdade para escolher a forma de socializá-lo: textos, imagens, vídeos, etc. (apresentações criativas seriam valorizadas). Por outro lado, deveriam se responsabilizar por registrar e expor todas as fases do processo: desde

[51] Vale ressaltar que no semestre seguinte – apesar de não ser objeto de estudo desta tese – o projeto interdisciplinar não teve continuidade. Por meio da disciplina de Projetos de Educação Ambiental e cidadania decidimos continuá-lo, eu e os alunos da turma seguinte em assembleia. Isso contribuiu para estreitar ainda mais os laços desta relação.

a preparação e pesquisa para ir à escola – contato inicial, sondagem, – as discussões decorrentes, a seleção e análise dos filmes, o trabalho coletivo para desenvolver uma proposta pertinente e relevante para aquela comunidade escolar.

Já no mês de novembro em reunião, além da habitual discussão sobre o andamento dos trabalhos e troca de informações, refletimos sobre a proposição de uma das professoras – ideia elaborada com ajuda de algumas alunas - a respeito da organização de salas temáticas para a apresentação final dos projetos interdisciplinares – por turmas –, ao invés de repetirmos as apresentações convencionais no auditório, em que cada faz toda uma elaboração e não pode deixar nada exposto.

Assim, cada grupo poderia elaborar o seu espaço, com textos, imagens ou o que mais preferisse para ilustrar e compartilhar o desenvolvimento dos trabalhos. Haveria também um momento específico em que a turma apresentaria o Projeto desenvolvido oralmente com o subsídio dos instrumentos que escolhesse. Com a aceitação de todos os presentes, os representantes ficaram de informar suas turmas sobre a modificação.

Assim, as apresentações ocorreram de forma paralela (como num congresso) e as turmas foram divididas para assisti-las. Todos os responsáveis pelo trabalho tiveram que se preparar para apresentá-lo, afinal nesta dinâmica, a exposição deveria ser feita mais de uma vez, de modo que todos os envolvidos pudessem assistir também as apresentações de seus colegas que aconteceriam em paralelo.

Ficou a critério de cada turma convidar a escola parceira para assistir sua apresentação (professores, equipe administrativa, representantes dos alunos), embora tivéssemos destacado que isso poderia ajudar a fortalecer os laços já criados entre a IES e a escola parceria, o que era desejada para os trabalhos dos semestres que seguiriam. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos com as escolas serão mais bem detalhados nos próximos capítulos, mas importa destacar aqui que no período da manhã, duas turmas buscaram trazer professores e alunos assistirem as apresentações finais no prédio da faculdade, porém apenas uma delas teve sucesso; tendo presente dois professores e duas alunas que participaram do projeto, o que parece ter sido enriquecedor para ambas as partes, tanto segundo relato dos alunos de Pedagogia envolvidos, como dos professores da escola que expuseram sua opinião, ambos afirmaram entender esta parceria como uma proposta

vanguardista, que pode oxigenar formas de pensar e hábitos na escola e possibilitar aos professores em formação o encontro real com seu objeto de estudo.

No encerramento das apresentações, foi solicitado aos alunos que avaliassem o projeto interdisciplinar. Desta vez não realizamos a avaliação por um questionário diretivo, mas solicitamos que discorressem sobre a construção do projeto ao longo do semestre, a participação discente nas reuniões, o desenvolvimento dos estudos, pesquisas e implementação das ações e também as apresentações finais, indicando os pontos positivos e potenciais, bem como os pontos críticos em que precisaríamos nos deter para aperfeiçoar. As avaliações dos alunos do período matutino foram entregues na semana seguinte. Dos 207 alunos matriculados, recebi 47 das avaliações, ou seja, aproximadamente 22,7% dos alunos do curso. Não tive acesso às avaliações do período noturno. Os dados das avaliações recebidas foram categorizados.

Em relação aos pontos a melhorar, aproximadamente 81% disseram que os maiores problemas para o desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar são técnicos, decorrentes da precária equipagem de salas para as apresentações e exibição de filmes, não oferecendo suporte para as atividades do curso, nem para trazer alunos das escolas parceiras (cortinas não-apropriadas, aparelhos de som, microfone e projetores). Apontaram também como negativos o tempo para desenvolvimento e o tempo de planejamento do projeto (36%). Além da mudança das apresentações finais que foram decididas duas semanas antes (32%).

A organização em salas temáticas, para a socialização dos dados das turmas foi, por outro lado um dos fatores em que tivemos mais avaliações positivas: 53,3%, principalmente porque tal disposição possibilitou apresentações mais dinâmicas, questão que só ficou atrás da valorização da participação na construção do projeto/ envolvimento com 72,3%, indicando que os alunos julgaram enriquecedor o aprendizado em relação à teoria e prática da participação durante o processo. Outra questão que 38% dos alunos identificaram como positiva no desenvolvimento dos projetos foi a aproximação entre alunos e classes do curso e 36% indicaram as parcerias com as escolas.

Além disso, 25,5% apontaram a criatividade e a não repetição das apresentações (como nos semestres anteriores) como relevantes e finalmente o fato de o processo vivido proporcionar novos conhecimentos e uma nova concepção a respeito do cinema brasileiro (19%).

De acordo com nossos estudos e percepção, um dos fatores de maior dificuldade no trabalho com os alunos foi com relação à própria participação, dificuldade de envolvimento com um projeto coletivo, questão com a qual buscamos trabalhar. Algumas vezes tivemos que reforçar a importância de entenderem que essas dificuldades têm raízes históricas, de formação, com a maneira de conceber a participação na sociedade capitalista: pelo consumo apenas, não nos processos decisórios sobre os rumos da sociedade einclusive do contexto em que vivemos, com grande incentivo à competitividade, ao individualismo, estabelecidos como valores sociais importantes nesta etapa neoliberal da sociedade capitalista.

Quanto aos representantes, notou-se dificuldade de assumirem responsabilidades, por exemplo, reportar as questões à turma e da mesma forma, alimentar as reuniões com professores e outros representantes discentes com discussões do grupo que representava. Outra situação que exemplifica a afirmação ocorreu por volta do meio do semestre, quando os professores solicitaram realizar uma reunião específica apenas entre professores, para tratar das relações entre disciplinas e outros assuntos. Em paralelo alunos realizariam a reunião discente, para troca de informações e ideias sobre o processo de trabalho em desenvolvimento. A reunião docente ocorreu, mas não a discente. Desta forma, questionou-se aos alunos se, após abrirmos espaço para manifestação dos estudantes, se não havia questões e interesses comuns a serem discutidos?

As avaliações acabaram se limitando aos alunos, já que os professores não avaliaram e nem foram avaliados formalmente. Certamente algumas conversas posteriores possibilitaram ouvir as opiniões dos mesmos, mas de maneira informal. Alguns obstáculos no trabalho com os professores relacionam-se à disponibilidade de tempo para as reuniões e estudos. Sabe-se que a realização dos projetos, as parcerias com as escolas, etc demandam mais tempo que as aulas normais (pelas quais os professores recebem seu salário). Assim grande parte dos problemas no trabalho com os professores decorrem na verdade das condições oferecidas para realização do trabalho, ou seja, o projeto é exigido pela instituição, porém não se garante os meios para uma satisfatória materialização.

Outro bloco de problemas se relaciona à própria questão de grupo. Um trabalho como este para se efetivar, demandaria esforços de todos os envolvidos, e alguns professores não julgavam o projeto interdisciplinar relevante ou enriquecedor,

dificilmente contribuindo com o trabalho coletivo. Um professor inclusive manifestou-se contra as parcerias com as escolas, afirmando: “não quero voltar ao passado”.

Entendemos que diferenças individuais fazem parte do processo participativo e isso, se bem trabalhado e coordenado pode, inclusive ser um fator de enriquecimento ao processo (BORDENAVE, 1992). Além disso, Demo (1988, p. 81) destaca que é sempre mais fácil escrever sobre os obstáculos à participação, as questões do poder, as relacionadas à desigualdade, etc., e por isso mesmo sempre se assume como ponto de partida a “não-participação, ou a tendência histórica de coibir a conquista de seu espaço próprio por parte dos interessados”. Neste contexto é interessante notar que apesar das dificuldades, e de não ser prática comum e todas as outras questões que poderíamos elencar, mais de 70% dos alunos aprovaram os processos participativos pelos quais vinham passando.

A participação, o trabalho cooperativo, a construção de um projeto coletivo de formação do pedagogo não nos foram dados e dificilmente isso seria real. Sendo construções coletivas precisam ser construídos em parceria. Por isso, é relevante também remetermos estas análises aos estudos sobre a formação de grupos de Tozoni Reis (2007a). Como pudemos observar, nem todos os professores estiveram envolvidos, por razões diversas, mas grupos não são homogêneos, estáticos, tampouco um somatório dos indivíduos que o compõe, ou ainda como algumas linhas querem acreditar, um ser vivo ou uma máquina. Os processos grupais, sob a compreensão da lógica do materialismo histórico dialético, são dinâmicos e em constante movimento e, portanto, existem relações internas e diversas entre as partes. Mas, é somente por meio dos grupos que são possíveis transformações reais nas relações humanas, importando ressaltar, porém, que eles não garantem estas transformações, mas as tornam mais tangíveis.

Além disso, examinando as origens da palavra e suas diferentes raízes etimológicas, grupo se refere a uma reunião de pessoas, à união e também à igualdade entre elas. O seu surgimento enquanto palavras/conceito surge apenas no século XVII na sociedade ocidental, quando foi requerido seu uso na prática social; anteriormente por não era necessária, pois não fazia sentido “pensar em qualquer outra forma de relação fora da antinomia indivíduo-sociedade” (IDEM, p. 84). Na sociedade atual, em que se valoriza a competição e o individualismo, a situação é bem diversa.

Este autor, fazendo referência aos estudos de Sartre quanto ao inacabamento dos grupos, distingue os grupos das aglomerações. Para ele, aglomeração trata-se de um conjunto de pessoas que pode chegar a ter metas comuns e se localizar em um mesmo espaço geográfico, porém, o que as caracteriza é o simples ajuntamento, serialização. Formam uma justaposição de pessoas, que, apesar de possuírem o mesmo objetivo, buscam-no de forma individual, sem se relacionar: “um conjunto humano sem uma unidade interna” (IDEM, p. 90). Um grupo contudo indica a totalização. Mas, para se alcançar este nível de unidade, o grupo, além de ter objetivos comuns, deve tê-los de forma coletiva, o que os faz descobrir que a interdependência entre os membros do grupo é fator imprescindível para satisfação dos interesses. Aqui é relevante pensar também, como coloca Bordenave (1992, p. 49), que os membros de um grupo “participam mais intensamente quando percebem que o objetivo da ação é relevante para seus próprios objetivos”. E como já discutimos, isso não ocorreu com todos os participantes, que o viam como ônus mas não em seu bônus.

A vida em grupo exige, além disso, que a comunicação entre seus membros seja direta e multilateral, possibilitando que estes defendam ativamente seus interesses. Tratando-se de um processo dinâmico, os grupos só se manterão em totalização se se organizarem internamente, lutando contra a serialização. Este gerenciamento deve sempre buscar a unidade e a manutenção do grupo, como objetivo primeiro.

Sob este prisma, o que pudemos vivenciar oscilou diversas vezes entre o aglomeração e o grupo e em diferentes níveis. O trabalho foi sendo amadurecido e ganhou novos participantes que demandavam voz. Foram superados diversos obstáculos, trazendo a participação não só de sujeitos, mas instituições e suas dinâmicas, ainda que a princípio esta participação não tenha se dado de maneira ativa. Os obstáculos podem ter diversas razões, a falta de tempo e disposição, já que não previsto nas atribuições de trabalho; falta de hábito; interrupção dos trabalhos dadas as mudanças por parte da gestão acadêmica da faculdade, sem consulta prévia ao coletivo; a desvalorização da construção de um projeto coletivo que demanda tempo e flexibilidade numa época em que o prático e imediato parecem ser mais eficazes; dificuldade de relacionamento entre as partes; o histórico dos outros semestres dos projetos interdisciplinares.

De outro lado, a participação na coletividade, em grupos, etc., como já vínhamos discutindo no capítulo 1, por não ser comum na prática social, precisa ser objeto de formação intencional e mesmo que a participação seja vista como utopia, como algo irrealizável, a utopia, enquanto um componente da realidade concreta, expressa a possibilidade e a necessidade de superação histórica. Em razão da utopia, não nos vencemos pelos problemas e misérias da vida, as denunciamos e enfrentamos. Embora reconheçamos que ela possa não ser plenamente realizável, é a utopia que movimenta sonhos e suas realizações. Vale ressaltar que a formação inicial, sobretudo de pedagogos e demais professores, é um momento oportuno para este aprendizado, para o conhecimento das possibilidades tangíveis do trabalho coletivo e participativo o que nos permite investir intencionalmente nesta relação, inclusive na revisão da resistência à mudança que cada um apresenta e o grupo apresenta.

CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO PARTICIPATIVA DE EDUCADORES AMBIENTAIS: A TEORIA ELEVA A COMPREENSÃO DA PRÁTICA

Muitos são os autores que defendem a importância da educação para a conscientização sobre a totalidade de nossa realidade, essencial à ação transformadora em busca da superação da estruturação da vida sob bases exploratórias em direção à melhores condições de vida a todos (NOVICKI, 2007, SAVIANI, 1992, entre outros). Trein (2012, p. 309-310) afirma:

> Se vivemos em condições de exploração e alienação tanto da natureza quanto dos seres humanos, como forma necessária de reprodução do capital, se faz necessário para a superação destas uma ação consistente dos sujeitos. Isso implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida.

Neste sentido, a intervenção transformadora coerente implica em compreender as condições reais de vida em suas múltiplas questões, pelo exercício do pensamento. Esta questão se coloca como desafio para a Educação Ambiental, exigindo a articulação dialética entre teoria e prática social, reflexão e ação e ainda como afirma Novicki (2007, p; 136) “entre consciência ambiental e participação na esfera pública”.

Em outros termos, esta concepção se assenta na ideia da participação plena de sentido e com objetivos planejados. Trata-se de ir além de fazer parte, é a atitude de engajar-se coerentemente na prática social o que depende de uma compreensão da realidade constituída por meio de processos históricos e decisões. Sendo assim, participar implica em humanizar-se, mas a participação, ela mesma também possibilita esta humanização.

Considerando estas preocupações, e também a importância dos desafios/ limites ao trabalho interdisciplinar e participativo identificados no capítulo anterior - quando do envolvimento coletivo docente e discente na organização e construção do Projeto Interdisciplinar do curso de Pedagogia em estudo - sobretudo a dificuldade de formação teórica para a participação, discutiremos neste capítulo **a importância da teoria na reflexão sobre a prática participativa.**

Tomamos como base para a análise o processo pedagógico desenvolvido junto aos estudantes de Pedagogia ao longo do ano de 2014, em duas oportunidades diferentes e relacionadas, no primeiro e no segundo semestres com duas turmas diferentes, ambas no 5º semestre, realizado por meio de duas disciplinas oferecidas no curso: Projetos de Educação Ambiental, Nutrição, Cidadania e Saúde e Currículos e Programas, tendo o Projeto Interdisciplinar como instrumento de articulação destas e também das outras disciplinas oferecidas no 5º semestre de formação. Fui docente responsável das duas disciplinas[52], também coordenadora das duas turmas no período matutino do Projeto Interdisciplinar nas duas ocasiões. Aqui serão descritos e organizados os processos educativos disciplinares, em que intencionalmente buscamos formar estes sujeitos tendo em vista a sua participação efetiva na sociedade. Destacamos aqui o trabalho disciplinar de aprofundamento e especificidade, como momento essencial à prática interdisciplinar. É válido frisar também a importância de ocorrer em paralelo à busca de conexões entre conteúdos e formas de trabalhá-los, relacionando as disciplinas, num projeto de formação de professor como intelectual crítico.

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados referentes aos processos de formação e pesquisa que desempenhamos, faz-se necessário conhecer o perfil dos envolvidos neles: os estudantes do curso de Pedagogia desta IES privada. Para tanto utilizamos como instrumento para coleta de informações socioeconômicas, um questionário com 14 questões de múltipla escolha (anexo 7), que foi distribuído entre os estudantes para traçarmos, ainda que de maneira geral, o perfil dos nossos alunos, futuros pedagogos.

3.1 Quem são os futuros pedagogos?

Dos 207 alunos matriculados no curso de Pedagogia da Instituição nos períodos matutino e noturno, 70 alunos responderam ao questionário (32,8%). É importante sublinhar que os questionários foram entregues no dia de encerramento da semana de apresentações do Projeto Interdisciplinar no primeiro semestre letivo, dia em que muitos se ausentaram, sendo entregues, portanto, aproximadamente 90

[52] A atribuição de aulas ocorre por nomeação da coordenação do curso e da diretoria da Faculdade, em geral considerando a área de formação e atuação do professor.

questionários, dos quais 70 foram respondidos, totalizando portanto um retorno de aproximadamente 78%.

A maioria dos sujeitos da pesquisa nasceu no estado de São Paulo (58%), os estados da região nordeste também aparecem significativamente no quadro da origem dos estudantes, totalizando 28%: Bahia (12%), Rio Grande do Norte (4%), Ceará e Paraíba (3% cada), Sergipe, Pernambuco, Alagoas e Piauí (1,5% cada), e também os estados das regiões sudeste e sul: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná (1,5% cada um), 8% dos alunos não responderam.

Destes sujeitos, aproximadamente 89% são do sexo feminino, enquanto 8% masculino e dois sujeitos não responderam a esta questão. O perfil predominante é de mulheres, casadas (67%) com idade entre 30 e 49 anos (83%), como vários estudos demonstram em relação ao magistério em geral (CARVALHO, 1998, SFORNI, 2005, CARDOSO, 2007, entre outros).

Em relação ao trabalho e forma de sustento durante o curso de formação de Pedagogia, a maior parte trabalha (74%), variando entre aquelas(es) que além do trabalho, recebem auxílio familiar (12,5%), trabalha e se sustenta (5,6%), trabalha e contribui com o sustento da família (44,4%) e trabalha, sendo a (o) principal responsável pelo sustento familiar (9,7%). Há ainda 27,8% que não trabalha e é mantida(o) pela família. Nota-se que a imensa maioria dos sujeitos formados no curso de Pedagogia são trabalhadores e mais de metade contribui com sustento da família.

Quanto à escolaridade dos pais, 15,5% respondeu que os pais não possuem qualquer escolaridade, 43,7% possuem apenas o Fundamental I, 23,9% possuem até o Fundamental II, 10% dos pais possuem formação até o Ensino Médio e apenas 5% possuem o Ensino Superior. Isso revela que na maioria dos casos, 95% dos entrevistados estão ascendendo em relação à sua família, no que diz respeito à formação escolar.

Concernente à renda familiar, 70,4% respondeu ter renda entre 1 e 3 salários mínimos e 26,8% entre 3 e 10 salários. Apenas uma pessoa respondeu ter renda familiar superior a estes valores. Estas três últimas questões relacionadas demonstram que nossos alunos, futuros pedagogos, são, de maneira geral, provenientes das camadas sociais menos favorecidas da população.

Questionados a respeito da escolha do curso, a maioria (40,8%) respondeu que a opção foi feita por querer ser professor e ainda neste sentido, 14,1% disseram

ter escolhido o curso por influência de um bom professor durante a própria formação. Além disso, 11,3% respondeu ter realizado a escolha para ter uma opção de trabalho no caso de não conseguir outra atividade, 10% por influência familiar, 4% por ser opção mais acessível; 19% responderam “outras questões” e 1% dos pesquisados não respondeu a esta questão. As respostas a este questionamento trazem dados relativos às escolhas do curso, também pode nos dar pistas significativas sobre o perfil do aluno que formamos. Em que pese os quase 55% deles que responderam estudar pedagogia por querer ser professor ou por influência de um professor, uma porcentagem significativa das respostas (aproximadamente 15%) se relaciona ao fato de os cursos de Pedagogia serem, entre aqueles oferecidos, o de mais fácil acesso, menor custo e que têm recebido muitos incentivos governamentais. Ou seja, muitas pessoas que se encaminham para o curso de Pedagogia buscam uma via mais fácil e barata para conseguirem um diploma de Ensino Superior ou ainda uma forma de acessar determinados postos de trabalho que não o de professor. Contudo, temos observado que após finalizarem o curso, muitos não encontram colocação mais valorizada no mercado de trabalho e frustrados, ingressam nas redes de ensino mesmo sem terem planejado , “ficando” professores de nossas crianças e jovens, o que têm tido sérias repercussões para a educação e para escola brasileiras. Assim, não podemos ver as respostas à questão sobre a escolha do curso sem relacioná-la às anteriores, que demonstram a situação econômica/financeira dos alunos.

Esta hipótese foi confirmada pelas respostas a outras questões do instrumento de coleta de dados, relacionadas a esta anterior, que perguntava sobre suas motivações para a escolha do curso: 29% dos alunos questionados respondeu “ter formação em nível superior” e 12,5% respondeu “ter maiores oportunidades de emprego”, enquanto que apenas 8% por já trabalhar na área da educação. A maior parte dos entrevistados (41,5%), no entanto, responderam a esta questão como “contribuir com a sociedade”. Não houve uma alternativa específica de resposta sobre preparar-se para trabalhar como professor ou outro profissional da educação, pois entendemos que esta informação já constava na questão anterior sobre a “escolha do curso” em que quase 41% dos alunos responderam “ser professor”.

A questão que solicita informações sobre o recebimento de auxílio (bolsa ou financiamento), com incentivo governamental, também traz um forte indicador de que a escolha pelo curso de Pedagogia é influenciada por muitos outros fatores

além da formação na área da educação ou ensino: aproximadamente 86% dos sujeitos pesquisados recebem bolsa do FIES[53], enquanto 8% recebe bolsa integral ou parcial da própria Instituição, além dos 4% que recebem bolsa de entidades externas. Do grupo que respondeu a pergunta, 98% têm bolsa e/ou auxílio. Nenhum aluno respondeu não ter auxílio nesta questão e apenas um aluno deixou de respondê-la.

Outro ponto que nos ajuda a conhecer o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia entrevistados, diz respeito ao tipo de escola em que se formaram. Os resultados nos indicam que aproximadamente 93% dos sujeitos cursaram integralmente a escola pública, 5% cursaram a maior parte em escola pública, enquanto outros 1,4% cursaram metade em escola pública e metade em escola particular e 1,4% todo em escola particular.

Estes índices nos dão indicativos do perfil dos professores da escola pública, sobretudo no estado de São Paulo. Nossos sujeitos de pesquisa – os futuros pedagogos - são majoritariamente provenientes do Ensino Público e como discute Gatti e Barreto (2009) em estudo que faz um mapeamento sobre o perfil e condições de trabalho dos Professores no Brasil, serão estes professores, os formados em Ensino Superior Privado que, sobretudo, ocuparão as cadeiras de professores retornando às escolas públicas após formados. Nossos dados confirmam que, contraditoriamente, o Sistema Privado de Ensino Superior tem sido vastamente financiado, direta ou indiretamente, pelo Estado por meio de bolsas e outras formas de incentivo. Essa situação tem sido discutida por Minto (2006), Otranto (2006), Leda (2006), Carvalho (2006) e Gomes (2006) que apontam nela uma das grandes contradições do sistema educativo brasileiro.

Com estas análises temos mais claro quem são os sujeitos de nossa pesquisa, com os quais desenvolvemos os processos pedagógicos participativos. Sabemos que a participação não é apenas um processo instrumental e, portanto, não será garantida com ações que ocorram entre quatro paredes durante um ou dois

[53] Programa de Financiamento estudantil, em que o aluno tem crédito a juros baixos – 3,4% segundo site institucional http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html - e pode pagar seus estudos após finalizá-los, quando inserido no mercado de trabalho. É importante registrar aqui que, segundo relatos dos próprios alunos pesquisados – e bolsitas -, esta IES têm se comprometido a pagar o financiamento pelo aluno, solicitando que, em contrapartida, desenvolvam trabalhos sociais nas comunidades, em geral aquelas em que os alunos se inserem, com 4 horas de estágio semanais durante o tempo de curso.

semestres de formação, realizados por apenas um professor. Para uma formação voltada à participação, fundamentada, há que se compreender a organização, reprodução e produção da vida humana em sociedade e são diversas experiências educativas – formais e informais - que podem favorecer este processo de apropriação de conhecimento e despertar para esta necessidade humana universal (BORDENAVE, 1992).

O tema "participação social" acompanhou a minha trajetória, enquanto estudante, professora e pesquisadora: desde a formação na escola básica, em comissões de alunos, passando pela graduação, dada a formação política possibilitada por meio da participação em um Centro Acadêmico[54]; posteriormente no mestrado, com um estudo desenvolvido numa comunidade "tradicional" que teve a participação como questão limitante e sobre a qual nos debruçamos – quando então, estudos de outros companheiros de grupos de pesquisa indicavam problemática similar (FESTOZO, NEVES, TOZONI-REIS, TEIXEIRA, MAIA, 2009). A participação também foi questão central no processo em que fui tutora em um curso de Pós-graduação em Ética, Valores e Cidadania (USP/ UNIVESP) que tratava especificamente da democracia na escola, onde tivemos experiências sobre as Assembleias estudantis que se tornaram objeto de estudo nas pesquisas coletivas. Isso possibilitou que refletíssemos sobre sua repercussão na vida dos alunos e na vida escolar, identificássemos coletivamente problemas e potenciais, de modo que as práticas puderam progredir gradualmente. Por último, a experiência enquanto pesquisadora, observada durante o estágio sanduíche de doutoramento na Universidade de Liège, na Bélgica na formação de professores – nível médio e superior – por meio de disciplinas voltadas à formação cidadã para a participação a futuros professores de Geografia: histórico, formas, situações, tipologia, modelos e ferramentas participativas e de controle social etc. Estes conhecimentos e instrumentos buscavam propiciar o desenvolvimento de uma cultura política mais organizada e eram vivenciados, dentro do possível de forma individual ou em grupos representativos, em sala de aula e na instituição, em processos decisórios,

[54] Centro acadêmico V de junho – UNESP Botucatu. Vale ressaltar a importância do envolvimento, trabalho coletivo, o papel de representação discente, a compreensão do funcionamento de uma entidade de representação estudantil, a mediação de conflitos individuais e coletivos, a promoção de atividades diversas - cursos, projetos de extensão, organização e mobilização de estudantes por e para causas comuns -, o envolvimento com outras universidades e o estabelecimento e promoção de relações com a comunidade do entorno e da cidade.

avaliações – incluindo seu projeto político pedagógico - e as reflexões estendidas ao trabalho que deveriam realizar com os seus próprios alunos.

Segundo a professora “P”, entrevistada nesta investigação, formadora destes professores, em ambos os níveis, a necessidade de tomada de decisões desde cedo em sua formação, costuma garantir a construção gradativa de um senso de responsabilidade, autonomia e interesse pela própria formação. Destacamos também a inserção formal e intencional nos currículos destes espaços/tempos, não ficando, portanto, apenas a critério do professor e seus interesses.

Essa última experiência particularmente e também as anteriores descritas inspiraram a busca por metodologias participativas, o interesse em sua utilização em minha própria prática didática e maior aprofundamento teórico, sem que com isso queiramos dizer que basta estudar para garantir uma prática social de participação, ativa e consciente. A participação social depende de formação formal e informal abrangente e crítica, além da sua vivência, de modo a possibilitar compreensão das múltiplas determinações que definem a inserção dos sujeitos no mundo em seu momento histórico, para nele poder atuar. Esse é talvez o maior ponto de intersecção entre a participação social e a educação ambiental.

Como agir sobre uma realidade, para transformá-la, sem conhecê-la? E como conhecê-la sem estudá-la? (BORDENAVE, 1992) Conhecer a realidade objetiva é tão essencial como conhecer os meios e fins para ação – e não qualquer ação, aquela em que se atua conscientemente: participação. Como a propomos aqui – com objetivos educativos – entendemos que a participação precisa equilibrar as duas faces da práxis participativa: tanto os seus aspectos práticos quanto os teóricos. Assim, considerando as preocupações já destacadas neste e nos capítulos anteriores deste estudo, importa elucidar aqui que no trabalho de formação de pedagogos/professores/educadores que desenvolvemos, buscamos atentar para as dimensões:

a) Prática da e para a participação: neste trabalho, esta formação prática foi possibilitada pelo conhecimento de ferramentas operativas, o incentivo à tomada de decisões, responsabilização, etc. Por este viés, queremos esclarecer que não entendemos a participação como prática ativista, por outro lado, como afirma Bordenave (1992), ela não pode ser aprendida apenas nos limites de uma sala de aula, no plano ideal. Dentre os possíveis instrumentos que favorecem a formação

prática da participação, optamos pelas **Assembleias e pela Pesquisa-ação-participativa**.

b) Teoria da e para a participação: para a compreensão da prática social, incluindo a presença/ausência da participação social. Aqui destacamos dois subníveis de formação necessária:

a) A formação teórica sobre a participação propriamente dita, seu histórico, as forças atuantes, seus condicionamentos, princípios, etc.;

b) Formação plena dos sujeitos, processos educativos que possibilitam o sujeito compreender a realidade em que se insere, por meio da apropriação do conjunto de saberes produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Aqui, esta formação teve como base os conteúdos específicos das disciplinas, primordiais ao conhecimento da realidade, portanto ação educativa comprometida com a humanização dos envolvidos, condição essencial à participação coerente e efetiva do sujeito na sociedade, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011).

A identificação destes dois níveis distintos de participação resultou de um esforço de categorização para análise dos dados e o entendemos relevante dada a complexidade desta atividade social e, portanto, de uma proposta de formação que a considere. Isso não significa,entretanto, que o investimento na formação dos nossos alunos para a participação se deu em dois momentos distintos, a teoria separada da prática como iniciativas estanques e nem que as entendemos como excludentes, não relacionadas, mas, ao contrário, a compreendemos como dois polos da mesma unidade, que se constituem mutuamente. Como podemos notar na apresentação de todo trabalho realizado, lançamos mão de diversas questões teóricas para respaldar a discussão sobre a dimensão prática da participação, e vive-versa. Por outro lado, ainda que relacionadas, teoria e prática precisam, da mesma forma, ser compreendidas em suas especificidades tendo, ambas, papel essencial à participação com objetivos planejados e plena de sentido.

3.2 Prática da e para a participação

Há décadas viemos observando em diversos países e especialmente na América Latina a luta por conquista de espaços de participação social. Garantir a participação é, como coloca Jacobi (2000), um dos grandes desafios da democracia.

Desde a década de 1990, a participação vem sendo expandida e institucionalizada. Bordenave, em 1992 afirmou “a participação está na ordem do dia, devido ao descontentamento geral com a marginalização do povo dos assuntos que interessam a todos e que são decididos por poucos” (p. 12). E se refletirmos, podemos perceber que estes assuntos de interesse das pessoas não se restringem apenas aqueles ligados à política representativa, por exemplo, mas também aqueles mais próximos dos sujeitos, relacionados à sua vida diária. Mas, ambos os autores reconhecem que, em nosso contexto, as propostas participativas ainda se situam mais no plano da retórica do que na prática.

Diversas são as razões que determinam tal cenário, os entraves que se colocam, como por exemplo, as questões culturais, o histórico de constituição das diferentes sociedades, a representatividade quanto à participação de atores relevantes, os canais – efetivos - de participação, a descrença nas possibilidades que a participação têm de trazer melhorias à qualidade de vida... (JACOBI, 2000), mas também a apropriação da participação por setores que tradicionalmente não são muito favoráveis ao fortalecimento das forças populares, etc. Segundo Bordenave (1992) a participação pode se apresentar como vantajosa tanto para os grupos progressistas mas também aos conservadores, com objetivo de transformação e promoção da justiça quanto para manutenção da ordem do dia.

Aqui entendemos e nos posicionamos pela participação que favoreça

> ... o crescimento da consciência crítica da população, fortale[ça] seu poder de reivindicação e prepar[e] para adquirir mais poder na sociedade (...) resolva problemas que ao indivíduo pareçam insolúveis (...) [e] conflitos de uma maneira pacífica e satisfatória para as partes interessadas. (BORDENAVE, 1992, p.12-13).

Considerando as preocupações já discutidas, empreendemos processos educativos na e para a formação de professores, de modo a trazer a discussão sobre a importância do engajamento individual e coletivo nas questões de interesse social, e da mesma forma, instrumentalizar, motivar e sensibilizar, compreendendo o exercício da participação como potencial caminho de “dinamização da sociedade e da concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação” (JACOBI, 2003, p. 199).

Na formação educativa que buscamos proporcionar aos futuros pedagogos com quem trabalhamos, o passo participativo inicial foi dado já nas primeiras aulas de duas disciplinas ministradas ao 5º semestre – tanto na turma do primeiro

semestre de 2014 quanto na do 2º - ao explicitar a intenção de se estudar e praticar uma participação ativa e colaborativa dos alunos, com objetivos de formação mais crítica e autônoma, chamando-os desde então à construção de regras comuns e ao envolvimento nas questões pertinentes à sua própria formação, quando da apresentação dos planos de aula, seu conteúdos e formas de trabalho. Deu-se, portanto, início à construção coletiva dos objetivos das disciplinas, integrando a ementa instituída pela IES.

Suas colocações não anularam as metas já propostas, mas indicaram questões de interesse, que enriqueceram o plano inicial. Em algumas delas, pudemos dar destaque a esses interesses durante os processos educativos e atividades desenvolvidas. De modo geral, os objetivos dos alunos apresentaram-se de maneira bastante genérica, dado que neste momento conhecem ainda superficialmente as questões centrais da disciplina. Que pese ao professor poder conhecer suas expectativas já neste momento, possibilitar aos estudantes interagir e terem consideradas as suas expectativas já no processo de construção inicial do trabalho a ser realizado durante o semestre tem sido a principal razão deste momento de participação, ainda que leve mais tempo que um processo não participativo. Bordenave (1992) destaca diversas necessidades/motivações à participação e a satisfação pessoal é uma de grande destaque: interagir com outros, se auto-expressar, sua tendência a realizar, criar e recriar coisas, “e ainda a valorização de si mesmo pelos outros”, todas “necessidades fundamentais do ser humano” (p.16).

Quanto à disciplina de Projetos de Educação Ambiental e Cidadania, tivemos como resultado da construção coletiva a reformulação dos objetivos propostos (questões indicadas pelos alunos se apresentam em negrito):

- **Oferecer instrumentos aos futuros pedagogos para a prática educativa ambiental (particularmente o desenvolvimento, aplicação e avaliação de projetos**), por meio da compreensão do homem como parte da sociedade e da natureza e da construção histórica destas relações – questão silenciada em nossos currículos (GRÜN, 2007), sintoma da fragmentação nas relações entre sociedade e ambiente, para que, conscientes da sua inserção como sujeitos sociais numa determinada realidade - que determina também a consciência desta mesma realidade e de si de forma que possam

também inscrever-se num movimento de transformação desta mesma sociedade e buscar, por meio da atuação individual e coletiva, a superação da exploração e mercantilização da vida (do homem e do meio ambiente, portanto, da natureza como um todo) resultantes da forma de organização social em que se vivemos, regida sob a lógica do capital.

- Neste sentido, busca problematizar o papel da educação, especialmente aquela oferecida nas escolas públicas, almejando uma sociedade menos injusta e mais sustentável, evidenciando a importância do educador como agente multiplicador atuante no processo de transformação da forma de pensar e agir de seus futuros educandos.
- O estudo e prática da participação, destacados como objetivo da disciplina de Projetos de EA e cidadania, (mas também da disciplina de Currículos e Programas) de modo a oferecer contribuições ao projeto interdisciplinar, por trabalhar valorizando a tomada de decisões, a partir de reflexões sobre os direitos e deveres do cidadão, que pode contribuir para responsabilização social e ambiental dos futuros professores e de seus futuros alunos.
- **O estudo da nutrição e de formas de trabalhá-la com os alunos.**
- A proposta do projeto interdisciplinar que perpassa esta e as demais disciplinas cursadas durante o semestre, no caso, o 5º semestre do curso de Pedagogia, colocada como outro objetivo, foi discutida, processo que pode possibilitar práxis mais integrada e dialética, ao institucionalizar a prática e o estudo da interdisciplinaridade.
- E por fim, decorrente do objetivo anterior destacou-se o de estimular e trabalhar com os alunos, sobretudo por meio do Projeto Interdisciplinar, características próprias à pesquisa, a capacidade de observação, registro, análise, assim como o trabalho participativo em grupo. Em anexo constam os objetivos e ementa enviados pela Gestão Acadêmica da Instituição, e também o Plano de aula completo da disciplina construído (anexo 8).

Na esteira dos objetivos da disciplina Projetos de EA e cidadania, destacamos os objetivos da disciplina de Currículos e Programas, trabalhados a partir da mesma dinâmica de construção coletiva e expectativas dos alunos:

- Relacionar a educação e especificamente a educação escolar ao contexto mais amplo, social e ético brasileiros e, desta forma, ao analisar o conceito de currículo, considerando seus aspectos históricos, técnicos, culturais e ideológicos, de forma a superar a visão tradicionalista de sua organização, refletir sobre a relação entre as propostas curriculares, a qualidade do ensino básico e a reprodução e produção dos aspectos culturais de nossa sociedade pela escola. A ementa e objetivo da disciplina de Currículos e Programas, como enviados pela Gestão Acadêmica da Faculdade e o Plano da disciplina, após consideradas as expectativas dos alunos seguem anexo (anexo 9).

Quanto à disciplina de currículos, os estudantes de maneira geral não apresentavam expectativas iniciais, por dificuldades de compreender salvo raras exceções.

Os alunos foram chamados à participação em outros tantos momentos durante a própria dinâmica das aulas, com perguntas, trabalhos em grupo, solicitação de pesquisa em momento extra-aula que contribuísse com a as discussões dos conteúdos disciplinares, etc., práticas comuns a muitos professores que tenham consciência da importância do envolvimento dos alunos em sua formação na perspectiva da formação mais autônoma. Mas, queremos destacar aqui outras duas ferramentas operativas que intermediaram esta formação: as Assembleias e a Pesquisa-ação-participativa, espaços próprios dedicados ao estudo e a participação ativa, ambas estreitamente ligadas às disciplinas e ao Projeto Interdisciplinar.

Assembleias

Compreendemos a Assembleia como um método participativo, local e momento de discussão e tomada de decisões coletivas, que pode estimular os sujeitos a falar sobre o que lhes parece pertinente para “melhorar o trabalho e a convivência escolar” (ARAÚJO, 2000, 103). Para auxiliar o trabalho com este

coletivo que objetivávamos instituir por meio de duas disciplinas ofertadas e também por ocasião do projeto que relacionava todas as demais disciplinas, outras experiências com Assembleias foram estudadas, desde algumas realizadas em escolas e cursos de formação de professores, em geral brasileiros, mas também a partir de algumas experiências belgas. Algumas das experiências conhecidas nos motivaram a inserir efetivamente no currículo estes espaços de participação, o que a princípio foi feito por meio da definição no cronograma das duas disciplinas dos dias que dedicaríamos parte das aulas à Assembleia.

A cada duas semanas tivemos uma Assembleia em cada uma das disciplinas, momentos de participação ativa sobre o desenvolvimento da disciplina e do Projeto. Em ambas as disciplinas as dinâmicas foram similares e de forma a bem distribuí-las, fizemos Assembleias alternando uma semana na disciplina de Currículos e noutra na de projetos de EA, com flexibilidade e possibilidade de novos encontros.

Nos primeiros encontros discutimos as formas de funcionamento das Assembleias e estabelecemos os “combinados” relativos aos horários. Geralmente durariam por volta de 40 a 45 minutos no final das aulas, todos poderiam falar sobre as questões que julgassem oportunas, reforçar as questões desejáveis ao trabalho coletivo, mas também problematizar aquelas que os incomodavam. Neste processo, as práticas e atitudes deveriam ser identificadas, mas não as pessoas que as haviam praticado, enfocando o trabalho sobre as ações, razões e repercussões das atitudes e não sobre as pessoas. Além disso, frisávamos que era desejável, junto à identificação das questões problemáticas, que se apontassem também possibilidades para sua melhoria, fomentando assim, a discussão coletiva sobre as formas de enfrentá-las. Sabíamos também que tudo isso demandaria tempo e prática para serem bem desempenhadas.

Cada turma definiu sua forma de registrar as Assembleias: no primeiro semestre definimos que o registro seria elaborado cada vez por um aluno num caderno e posteriormente socializado; no segundo semestre, de forma semelhante, definimos que as discussões seriam registradas num caderno de atas e o aluno responsável pelas anotações deveria compartilhar as informações também de maneira digital, numa pasta criada no “Google Docs” para facilitar o acesso de todas às informações. Além disso, esta turma decidiu elaborar um cartaz que seria afixado na sala de aula – um avanço em relação à turma anterior. Os objetivos desta

ferramenta estão expressos no texto coletivo final do projeto interdisciplinar desta turma:

> Ficou clara a importância de que [o que fosse escrito n]o cartaz não deveria ofender ninguém, tendo como objetivo uma crítica construtiva, e os pontos positivos e negativos deveriam ser acrescentados por todos que quisessem em todas as aulas, quando necessário, assim como trabalhar a disciplina e a política sempre respeitando a opinião do outro.

Nas primeiras Assembleias também foi feito um balanço do trabalho participativo na história dos sujeitos, bem como sobre os projetos interdisciplinares anteriores. Segundo as manifestações dos alunos, a prática da participação não lhes era comum e nem ao grupo, de nenhuma das duas turmas, salvo uma aluna do filiada a um partido político e também a participação de muitas delas em movimentos religiosos.

Quanto aos projetos interdisciplinares anteriores, os alunos eram responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos, para sua realização, se subdividiam em grupos com trabalhos independentes, que não compunham um trabalho comum coletivo. Pelos relatos pudemos constatar que nessa experiência anterior com os projetos interdisciplinares não havia intenção de exercitar a participação coletiva ativa. Tínhamos claro que muitos desafios viriam, alguns deles já eram inclusive esperados, mas precisávamos tornar isso nítido também aos sujeitos participantes, ou seja, os condicionantes, limitantes, assim como as forças atuantes na participação (BORDENAVE, 199).

Ainda sobre os trabalhos interdisciplinares anteriores, na turma do primeiro semestre os alunos destacaram também problemas técnicos, sobretudo com os equipamentos eletrônicos e com a estrutura da Instituição. Outra questão tratada foi a incongruência do discurso/trabalho dos professores. Levei ambas as questões à reunião do Projeto Interdisciplinar com os professores, mediação que buscava fomentar análises, enfretamentos às problemáticas e a construção de diretrizes para os trabalhos, envolvendo os processos nos processos decisórios e buscando possibilitar o amadurecimentos destes processos coletivos e do próprio Projeto.

Já na turma do segundo semestre, com a conquista de representação discente nas reuniões– resultados destas práticas -, as Assembleias tornaram-se momentos de discussão coletiva e canal de comunicação da turma com a(o) aluna(o) escolhida(o) democraticamente para representá-las (os).

Foi interessante observar também que no primeiro semestre os alunos receberam a proposta com certo espanto/admiração, a proposta era totalmente nova e desconhecida à maioria; já no segundo, alguns alunos expressaram curiosidade em relação à proposta das Assembleias, dados os comentários dos colegas do semestre anterior que já haviam trabalhado desta forma. Esta turma pareceu, a princípio não só aceitar, mas assumir a proposta mais rapidamente; esta referência anterior e as conquistas democráticas pelos estudantes podem ter contribuído de maneira significativa para tal envolvimento.

Outra questão objetiva que imprimiu diferenças nas dinâmicas dos trabalhos com as duas turmas consecutivas foi o seu número e composição: a do primeiro semestre era bastante numerosa, com aproximadamente 55 alunos, composta de duas turmas diferentes que haviam sido agrupadas – contenção de gastos da IES -; no segundo semestre trabalhamos com aproximadamente 30 alunos de uma turma que era a mesma desde o início do curso – com poucas exceções. O número de alunos nessa segunda turma e a convivência aparentemente menos fragmentada facilitou os trabalhos iniciais e a participação de mais alunos.

Sabemos que, como afirma Demo (1988), os processos participativos guardam marcas próprias, geradas e geradoras da subjetividade de cada grupo humano e identidade de cada sujeito que o compõe. Apesar disso, e tendo este como um pressuposto, para análise dos processos vivenciados é importante identificar tanto as questões similares quanto os pontos peculiares de uma ou outra turma com relação à dinâmica participativa, de modo a compreender o avanço, continuidade ou retrocesso, no tempo dos processos desenvolvidos, bem como fatores que potencializaram e dificultaram a participação nestes contextos específicos. Em algumas dessas questões é possível certa generalização, já que o fenômeno político não é peculiar a determinado coletivo humano, mas, por outro lado, é preciso cautela nessas comparações e generalizações, buscando sempre que possível apreender potencialidades de outras vivências e em paralelo atentar para a importância de cada situação vivida e criatividade de cada grupo.

Assim, considerando a importância de conhecermos os sujeitos e os grupos que trabalhávamos e possibilitar que o próprio grupo se conhecesse - uma das principais forças atuantes na dinâmica da participação (BORDENAVE, 1992) - um

dos “pontapés iniciais” aos trabalhos foi conhecer o que chamamos de “sonhos de trabalho ou de realização[55]”, expectativas dos indivíduos quanto à sua própria vida. Conhecendo-se e conhecendo-nos melhor, poderíamos discutir as possibilidades de se trilhar um caminho entre os sonhos individuais e as metas coletivas, na organização do projeto da turma.

Na primeira turma, em Assembleia fizemos uma leitura geral das anotações de cada estudante, o que nos possibilitou constatar que muitos tinham anseios comuns, como “contribuir com a educação”, “contribuir para a sociedade”. Esse exercício foi interessante num grupo com dificuldades quanto à sua própria identidade, como vínhamos discutindo acima.

Na segunda turma a partir da experiência do semestre anterior, que pôde trazer à luz questões que os identificavam - os sonhos e projeções dos alunos foram organizados todos em categorias. As mais significativas foram “ser boa profissional”, “ter um bom trabalho”, “fazer a diferença ou contribuir para um mundo melhor” e ainda “ajudar o próximo”.

Em ambas as turmas pudemos discutir a importância de tematizar o perfil bastante “altruísta” do grupo e, com intenções de formação crítica de professores, possibilitarmos desenvolver e se envolverem com um projeto concreto – o Projeto Interdisciplinar - em direção à comunidade, “rompermos os muros” da Instituição, afinal, sonhos compartilhados é realidade possível. Considerando a colocação de Demo (1988) de que um grupo só reconhece como seu um projeto que, embora tendo partido de fora, se revista de traços do próprio grupo, a realização desta proposta educativa interdisciplinar e participativa buscou desde o seu princípio atrelar os interesses individuais aos coletivos, com fins de motivar à participação.

As Assembleias tiveram papel fundamental nos processos educativos que desenvolvemos, são muitos os dados e detalhes ocorridos nos encontros semanais de participação e também diversas as forças que buscamos mobilizar para dinamizar as práticas participativas. Assim, com o intuito de sintetizar e organizar os dados e reflexões destacamos as duas funções primordiais desempenhadas por este espaço de participação**: espaço de prática e aprendizado da participação** e **espaço de**

[55] No primeiro semestre “sonho de trabalho” buscava também compreender as representações dos alunos quanto ao trabalho – tema do projeto interdisciplinar – de modo a avançar, pelo processo educativo, à conceituação mais enriquecida e crítica desta categoria central.

discussão, organização e tomada de decisão sobre o projeto/pesquisa participante.

Quanto ao seu papel de possibilitar a prática da participação, em Assembleias, pudemos aos poucos observar as “amarras” e tentar contribuir para desenvolver atitudes favoráveis ao engajamento individual e coletivo. No início dos trabalhos, alguns alunos explicitaram sua resistência ao trabalho coletivo em algumas situações. Além disso, quando alguns alunos tomavam a palavra para indicar questões que julgavam pertinentes à discussão, ou nos momentos em que expunham seu ponto de vista, de forma recorrente eram desrespeitados. Na turma do primeiro semestre, também pudemos notar outras formas de desrespeito, mais próximas a atitudes indisciplinares mais gerais – questão observada também por outros docentes. É interessante observar que a indisciplina está presente nos processos educativos, mesmo nesta situação particular, onde muitos alunos já são professores, formados nos cursos de magistério.

Segundo Bordenave (1992) o diálogo é a maior força atuante na participação, mas não o diálogo que é apenas sinônimo de conversa, mas sim o diálogo entre diferentes, que respeita a opinião alheia e busca compreender seu ponto de vista, embora muitas vezes não concorde com o outro.

Importava ainda que os envolvidos compreendessem a altura das barreiras colocadas – muitas vezes por eles mesmos - que dificultavam o diálogo. Tão logo estas problemáticas se manifestaram no dia-a-dia com a turma, ou quando os próprios alunos atentaram para isso - o que aconteceu nas duas turmas -, elas foram trazidas às discussões, relembrando que não se buscava culpados, nosso trabalho não era de júri, não pretendíamos julgar as pessoas, era educativo, portanto deveria incidir na identificação das atitudes problemáticas com vistas à conscientização e consequente transformação. Estávamos tratando da não valorização da opinião do outro. Sobre isso, alguns alunos falaram da necessidade de respeitarmos todas as pessoas, discutimos a importância de dar voz a quem precisa e/ou quer falar como condição de realização da participação democrática, para além do discurso, superando a abordagem formal e moralista sob a qual ela é convencionalmente tratada.

Foi interessante observar que muitas sugestões de mudança de atitude para enfrentar os problemas relacionados à própria dinâmica de trabalho da turma, feitas pelos próprios alunos nas Assembleias em ambas as turmas, aproximavam-se da

punição. Levei esta questão para discussão, destacando como ponto importante a refletir: apesar de possuirmos um discurso progressista, que busca incluir as pessoas, formar alunos participativos, na primeira oportunidade, sugerimos excluir os indivíduos que ainda não aprenderam, punindo-os, o que se aproxima de uma prática conservadora e retrógrada – problematizei assim a coerência entre discurso e prática.

As discussões voltaram-se para a importância da identificação de falhas para serem superadas – o entendimento dos problemas como vias para a sua superação. Mas, como não fomos formados para tal prática, não estamos habituados a receber críticas como forma de nos aprimorarmos. Sobre isso, Demo (1988, p. 117) afirma que

> ... em democracia, o dissenso não é mal. Ao contrário, é a fonte da criatividade e do controle (...). Em princípio, quer dizer apenas que num grupo humano é a coisa mais natural do mundo que as pessoas pensem de formas diferentes e mesmo antagônicas.

Estas oportunidades de formação, estávamos todos em formação política, foram muito ricas: aprendizado e avaliação contínua e coletiva. Tratava-se de uma situação privilegiada, que nem sempre encontramos semelhante na vida cotidiana, em que temos necessariamente que nos relacionar com outras pessoas, não diferente na escola. Nosso “laboratório” poderia nos ajudar a identificar os pontos nevrálgicos e enfrentá-los, para o desenvolvimento de cada um e do coletivo, de forma a preparar futuros professores que possam contribuir com a convivência e o fomento de práticas democráticas na escola.

Segundo Tozoni Reis (2007a), o trabalho com o grupo pode gerar transformações: de cada participante, das relações com outros grupos e instituições e do próprio grupo. Desta maneira, a conquista da participação será mais efetiva se as diferenças entre os indivíduos e os papéis que desempenham não forem postos de lado, como seria em uma relação grupal verticalizada, mas se a parceria for construída sobre papéis horizontalmente distribuídos, os problemas identificados e enfrentados.

Outra questão que a princípio se apresentou como obstáculo aos trabalhos foi a dificuldade dos alunos de responsabilização e tomada para si das tarefas demandadas pelo coletivo. Na primeira turma isto ficou explícito já no início dos processos, pela dificuldade de definirmos o “secretário da vez”, que ficaria

responsável por tomar notas e socializar as informações da Assembleia. Em diversas ocasiões, manifestaram-se pedindo para que eu estipulasse funções/responsabilidades, como costumavam anteriormente trabalhar. Não se tratava de me eximir de responsabilidade, mas justamente de compartilhá-la com os futuros professores em formação, que em breve enfrentariam situações na escola e/ou em outros espaços educativos, que exigiriam uma postura menos passiva.

Talvez a situação mais crítica em relação à responsabilização que vivenciamos tenha se dado no primeiro semestre, quando em decorrência das discussões sobre as Assembleias e participação, convidamos uma professora para compartilhar conosco a sua experiência participativa em Assembleias com os seus alunos[56]. Antes do convite - já estávamos em fase bastante adiantada no semestre - a relevância da atividade foi discutida e uma lista de interessados assinada por 70% dos alunos. Tinha-se claro que a palestra seria no período noturno – fora do horário de aulas -, contudo, apenas 15% dos alunos compareceram, o que causou embaraço. Essa situação explicitou as dificuldades de envolvimento, participação e comprometimento e a necessidade de trabalharmos e trazermos estas questões à luz para continuidade dos processos coletivos.

Certamente, não seria apenas com o trabalho de poucos meses focado na participação – no nível teórico e prático - que atingiríamos nossos objetivos, sabíamos que estávamos apenas fomentando uma forma de pensar que teria que se desenvolver com o tempo, interesse e estudo. Estas discussões foram trazidas na aula seguinte para reflexão. Diversos alunos desculparam-se, apresentaram justificativas pela ausência.

Alguns relatos dos alunos envolvidos nos processos esclarecem algumas destas dificuldades que encontramos no caminhar:

> Essa questão da participação social ativa é bem complicada, já que muito se reclama, mas pouco a população faz para acabar com essa hierarquia que reina na política atual, e quando se tenta fazer algo os que tentam são barrados, por não haver uma movimentação em comum. Resumindo muito se fala e pouco se faz, a população em si não se “tocou” (sic) que somos como formiguinhas, que só uma não surte efeito, mas ao se juntar, temos o poder em nossas mãos”.
> Pontos negativos, a classe foi resistente à nova possibilidade de trabalhar, nas Assembleias era o momento no qual a nossa voz tinha valor e muitas vezes não soubemos aproveitar positivamente. E isso eu irei levar comigo,

[56] Experiência que também inspirou nosso trabalho. Os alunos que puderam presenciar e participar da conversa com esta professora relataram posteriormente que a troca de informações foi rica.

> um novo olhar e estar sempre aberta a novas formas de trabalhar" (aluna R).
>
> Apesar de inicialmente a proposta de um trabalho coletivo não ter sido bem aceita, o final do Projeto foi merecedor de aplausos já que superou toda a individualidade [individualismo] das pessoas e conseguimos chegar ao que almejávamos. Poderia ter sido melhor se todos tivessem trabalhado com mais seriedade, mas já foi um grande avanço (aluna A)
>
> Ao planejar muitas vezes e não dizer o que se pensa, significa não estar colaborando para o seu planejar, ou seja, um futuro melhor. Temos um grupo onde podemos expressar nossas ideias, debater com a turma e ser livre para darmos nossa opinião ou, podemos simplesmente nos calar e deixar o grupo decidir por nós; no meu grupo gosto de opinar, expressar minhas ideias, levando em conta a opinião da professora que é bastante importante e esclarecedora. Precisamos melhorar apenas a socialização entre alguns membros da sala porque muitos são individualistas e egoístas, sendo que poderíamos aproveitar mais esse processo de socialização entre nós futuros pedagogos (aluna Ro).
>
> As pessoas criticam e não cobram diretamente os governantes, acreditam que é dever apenas deles olhar para os problemas e solucioná-los. As pessoas não tem participação ativa, esquecendo seus deveres de cidadão. Um povo sem participação ativa e coletiva não tem voz. Precisa ter conhecimentos, ser mais crítico e criterioso em relação às suas necessidades. Não devemos visar apenas melhorias individuais, mas sim coletivas, pois quando melhoramos nosso entorno, estamos melhorando a nós mesmos.
> A importância da participação efetiva em Assembleias para construir democraticamente algo, no entanto, por haver certa resistência ou pouco entendimento em relação a uma participação efetiva, foi pouco aproveitada por conta dos alunos (aluna K).
>
> As Assembleias foram de grande valia na construção do conhecimento da sala, os textos foram bem escolhidos, discutidos, elucidaram questões importantes, porém há uma falta de integração, compromisso da sala. Isso deve ser trabalhado entre o grupo (aluna L).

Importa neste cenário também identificar os pontos de superação que ocorreram com o desenrolar dos processos participativos. Alguns alunos manifestavam verbalmente e em seu comportamento mais envolvimento com as questões coletivas, alguns nas próprias Assembleias, nas trocas com os colegas, mas muitos se dirigiam individualmente a mim, nos intervalos, quando queriam falar algo, por vezes dizendo que não sabiam como colocar tal questão para discussão coletiva. Assim, é interessante destacar a participação individual mais ativa de alguns alunos que no início do semestre estavam alheios/ desacreditados em relação aos trabalhos coletivos e/ou projeto interdisciplinar (por diversas vezes este foi assunto das Assembleias e também de conversas individuais, em que os alunos manifestavam interesse e satisfação pode poder decidir e participar).

Em relação ao grupo, pode-se dizer que avançou na compreensão dos conteúdos disciplinares – em relação a turmas anteriores – o que pôde ser

percebido tantos nas conversas como nas avaliações bimestrais. Além disso, a participação nas Assembleias – e na pesquisa participativa – possibilitou a muitos atentarem e refletirem a respeito do que poderiam realizar como coletivo. Cobravam-se gradualmente mais um do outro, exigindo mais atenção e silêncio durante as Assembleias e durante nossas aulas. Relataram, porém que isso não acontecia em todas as aulas, o que foi comentado também pela própria Coordenadora do Curso.

Além disso, outra questão essencial parece ter sido consequência do trabalho participativo realizado com a turma do primeiro semestre: a exigência e organização de processo para a separação da turma que tinha um número elevado de alunos, em duas turmas, as mesmas que haviam sido anteriormente unidas. Assim, basicamente metade dos alunos passou no semestre seguinte a frequentar o curso no período no noturno, ficando a outra metade no período matutino.

Ainda, questão que parece ter sido reflexo dos trabalhos desenvolvidos em Assembleia, possibilitando a sua participação, ouvindo suas opiniões e estabelecendo comunicação com o coletivo de professores – inclusive no primeiro semestre o desejo dos alunos de terem voz ativa no coletivo -, foi que outros alunos também passaram a demandar participação nos processos decisórios sobre este Projeto. Possivelmente estas discussões já aconteciam em outras turmas, embora não formalmente em espaços específicos, e isto pode ter sido combustível para manifestações vindas de diferentes turmas. No penúltimo dia de apresentações finais dos projetos interdisciplinares do primeiro semestre, após ouvirmos alguns alunos de outras turmas que solicitavam tal participação e já tendo conversado com os professores a respeito, decidimos por incluir representantes discentes de cada uma das turmas nas reuniões do Projeto Interdisciplinar, que seriam eleitos no início do semestre seguinte.

Sobre a outra **função de extrema relevância que as Assembleias** desempenharam na experiência em questão: a de possibilitar **discussões sobre os trabalhos do projeto/pesquisa participativa**. Isto incluiu desde a facilitação de um canal de comunicação entre o coletivo da turma e o coletivo do projeto interdisciplinar, em que assumi pessoalmente função mediadora, no primeiro semestre no segundo semestre, as discussões e liberações que seriam levadas ao coletivo do projeto interdisciplinar pelo representante discente; mas também possibilitou tempo/espaço para as reflexões e o delineamento da pesquisa, coleta e análise dos dados, que serviu de base ao projeto.

Por exemplo, quanto ao canal de comunicação, em diversas ocasiões levei as discussões das Assembleias ao conhecimento dos professores, no primeiro semestre. Uma situação elucidativa foi o levantamento em Assembleia com os alunos sobre os problemas dos projetos interdisciplinares anteriores, em que perceberam como principais obstáculos os problemas técnicos, de infraestrutura, de responsabilidade da Instituição e a falta de sintonia entre os trabalhos dos professores. Esta avaliação foi levada à reunião com os professores e, somadas à preocupação já identificada pelo coletivo docente quanto à formação dos professores para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, decidiu-se que já na reunião seguinte do Projeto Interdisciplinar, trabalharíamos um texto para formação do coletivo docente. Nesta ocasião, alguns alunos manifestaram satisfação ao constatar que os debates da Assembleia tinham influído em decisões dos professores e isso se fez sentir na disposição dos alunos ao participarem das Assembleias e discussões seguintes.

As Assembleias foram, como mencionamos, tomadas pelas discussões do projeto e da pesquisa participante, acabaram sendo, de certa forma, uma ferramenta operativa para a pesquisa realizada na comunidade e na escola. Na sequência dedicaremos um tópico específico para discutir estes processos e destacando, assim, a função participativa desempenhada pelas assembleias. Antes disso, vale destacar ainda outros relatos de alunas(os) registrados nas avaliações, quando da realização das provas das disciplinas sobre as Assembleias e os avanços conquistados:

> Estamos passando por um processo de transformação social, onde a sociedade começa a atuar tomando posse de seu poder, que antes tinha, mas não o sabia, pois nas escolas pouco se falava sobre participação; hoje isso tem mudado aos poucos, algumas escolas tem feito uso de Assembleias, fazendo com que o aluno tenha voz e seja consciente de sua participação democrática (aluna A).
>
> Assembleias, com base nos textos que lemos, as Assembleias são relatos, opiniões e a junção de ideias e vozes dos alunos, em forma de pesquisa, na qual se respeitou a opinião dos alunos, a professora veio trabalhando esse novo método de pesquisa durante o semestre, nos auxiliando a criar novos conceitos de pesquisas e principalmente a saber ouvir para ser ouvido, e eu espero que não percamos a nossa voz.
>
> ... pelo fato de sermos educados em um sistema educacional tradicional, onde não havia abertura para discussões em sala de aula, muitas vezes trabalhos em grupo eram motivo para “passar um tempo na casa do colega”, o que dificultou em muito uma visão necessária para a construção de um comportamento mais maduro, crítico, reflexivo, respeitador quanto à nossa formação, quanto à necessidade de realmente saber trabalhar em

> grupo, no sentido de cooperar, saber ouvir, ter responsabilidades. Sendo realmente necessário que o professor reforce com seus alunos a importância de tais atitudes e valores para a nossa vida em diferentes contextos (aluna V).
>
> Analisando todo o processo da pesquisa feita em campo, as aulas discutidas em classe, vejo a importância de todo o conhecimento adquirido, pois a bagagem que trazia era um tanto escassa, todo este conhecimento me fez crescer.
> Na pesquisa de campo vi a necessidade das pesquisas que mesmo com pouco estudo viam na educação a única solução para problemas na sociedade.
> Os textos que foram comentados nos fazem refletir, repensar, fazer questionamentos, buscando mudanças para construção, identidade, autonomia, quanto à nossa metodologia de trabalhar com nossos alunos (aluna Vi)
>
> O ponto importante do interdisciplinar foi a participação de um representante de cada classe para participar das decisões [inclusive] dos temas do Projeto interdisciplinar. Todo ano ficam sempre muitas informações para todos e deixam os alunos cada vez mais conscientes de suas responsabilidades no meio social (aluna J).
>
> Pontos positivos são as Assembleias que a professora, disponibiliza o tempo para a construção e elaboração e discussão do projeto. O mesmo está sendo bem trabalhado por todos sempre com direcionamento da professora, ajudando em questão de pergunta, objetivos, estamos aprendendo a trabalhar em grupo em conjunto. Poderia ser melhorado o ponto que precisamos ainda aprender a trabalhar em Assembleia levantar a mão, esperar a vez de fala, é muita opinião boa mas, ainda não nos organizamos, mas estamos no caminho estamos aprendendo a ser mais críticos, só não sabemos organizar as duvidas e ideias (aluna Ju).

A partir do trabalho realizado, dos avanços, mas também dos grandes obstáculos enfrentados – alguns transpostos, outros não – podemos compreender que mobilizar à participação e à responsabilidade não é tarefa simples, pois a maioria de nós foi formada por meio de práticas em que ao educador cabia o papel de transmissão e decisão sobre a formação dos educandos e a esse a função de estudo para memorização das informações, muitas vezes mecânica, ficando alheio ao processo de pensar, opinar e, portanto, assumir responsabilidades pela sua própria formação. Porém, o fato de compreender estas dificuldades, inclusive como produtos de uma construção histórica da educação escolarizada, particularmente a brasileira, nos possibilita continuar o processo entre erros e acertos, avanços e retrocessos, diálogos e conflitos, sem perder de vista um horizonte em que, apesar dos problemas, proporcionará aos envolvidos mais experiência participativa.

A pesquisa-participativa

A pesquisa participativa realizada, sobretudo no tempo/espaço da disciplina de Projetos de Educação Ambiental e cidadania foi também instrumento articulador entre as duas disciplinas e o projeto interdisciplinar, possibilitando integrar diversos conteúdos disciplinares e permitindo que os educandos se empenhassem participativamente num processo em construção.

Desde o início do trabalho de formação, tínhamos a intenção educativa de construir o Projeto Interdisciplinar coletiva e participativamente com as turmas que coordenei e para as quais ministrei duas disciplinas, de modo que tal construção contribuísse com questões como envolvimento, pertencimento, responsabilização, etc. questões essenciais à formação política como já viemos discutindo.

A definição da pesquisa participativa enquanto instrumento que possibilitasse a realização de um projeto coerente com os pressupostos participativos foi do professor/pesquisador que, segundo Bordenave (1992) é um assessor do processo de pesquisa – embora aqui com fins educativos -, mas todas as decisões sobre o universo de pesquisa, a coleta de dados sobre a realidade e sua análise, etc. foram realizadas coletivamente com os próprios educandos/pesquisadores.

Importa explicar aqui que a pesquisa participativa e a pesquisa-ação-participativa buscam identificar problemas de maneira coletiva, objetivando a tomada de consciência e produção de conhecimento. Compreendemos que os processos desenvolvidos em ambos os semestres contemplaram estas questões. Houve, entretanto, particularidades que resultaram em duas diferentes possibilidades de integração das funções sociais das IES.

A pesquisa do primeiro semestre de 2014, relacionada ao projeto interdisciplinar que teve como eixo integrador o tema transversal “Trabalho e consumo” (categoria sobre a qual nos deteremos no âmbito da discussão teórica para participação) teve como universo pesquisado a comunidade do entorno da faculdade. Os estudos e pesquisas que desenvolvemos objetivaram aproximar o conhecimento da localidade e as percepções decorrentes da investigação com o conhecimento teórico sobre Trabalho e Consumo e outros conhecimentos/temas necessários e também que decorressem do próprio processo participativo desenvolvido, oferecendo oportunidade de atrelar **ensino e pesquisa; teoria e prática; ação e reflexão** na formação de professores. Era objetivo inicial poder, a

partir da pesquisa participativa, realizar intervenção junto à comunidade, ou seja, trabalhávamos sob a concepção da pesquisa- ação - participativa. Contudo, tal ação não se consumou, por uma série de razões. Debruçar-nos-emos na sequência sobre estas e outras questões próprias ao processo que decidimos, portanto, denominar de **pesquisa-participativa.**

Já no segundo semestre, por ensejos também diversos, especialmente a realização do projeto interdisciplinar em parceria com a escola, pudemos avançar um pouco mais, articulando **ensino, pesquisa e extensão; prática e teoria integrados para atuação; ação-reflexão-ação.** Neste sentido, no capítulo 4 trataremos, portanto, **da pesquisa-ação-participativa.**

Além de processos educativos e resultados de pesquisa distintos, compreendemos que ambas podem ser entendidas como propostas educativas participativas de educação ambiental interessantes, o que dependerá das possibilidades dos educadores/instituições, afinal nem sempre o engajamento, a parceria com uma escola por exemplo, é possível.

A pesquisa-participativa, que articula o conhecimento da prática social com teoria buscou promover o desenvolvimento da compreensão da totalidade da realidade estudada – o ambiente comunitário, em suas múltiplas dimensões -, ao mesmo tempo em que possibilitaria a aprendizagem das temáticas próprias das disciplinas.

No trabalho desenvolvido no 1º semestre de 2014, antes de nos investirmos as pesquisas, trabalhamos em torno da compreensão inicial das temáticas centrais na disciplina que dariam também suporte a realização da investigação.

Partimos da compreensão do que são **“projetos e formas de desenvolvê-los”**. Para tanto, utilizamo-nos de perguntas básicas que fazemos para conhecer qualquer assunto, alvo de interesse: o quê? Por quê? Para quê? Para quem? Como? Quando? As respostas a estas questões definem, então, cada um dos subitens necessários à organização de um projeto de maneira mais formal: o planejamento de um projeto ou pesquisa. Assim, “O quê” definirá tema, título, problema de pesquisa e revisão bibliográfica; “Por que” trará além da revisão bibliográfica, referência teórico-metodológica, relevância social e científica e justificativa; “Para quê”? Define os objetivos do trabalho; “Como” e “Para quem”? Definem a metodologia e o universo de pesquisa e; Quando? Refere-se ao cronograma e ao plano de execução do trabalho. Ressaltou-se também nas

discussões que há um entrelaçamento entre os itens, apesar das peculiaridades próprias a cada um. Esta divisão se trata antes de uma organização didática do planejamento do estudo a ser realizado.

Algumas alunas lembraram-se das aulas de Metodologia Científica. Expressaram compreender o sentido de todos aqueles itens dos “TCCs” (trabalhos de conclusão de curso) que precisavam cumprir. Buscamos deixar claro que as necessidades de um projeto é que definem suas partes, tópicos, que são sequenciados de determinada forma por uma razão lógica que é a de explicar o contexto em que se dá o trabalho, organizá-lo e projetá-lo.

Contudo, a organização de projetos não é prática neutra, que exige apenas o conhecimento técnico. Neste sentido, discutimos problemáticas enfrentadas atualmente tanto nas comunidades como em escolas, discussão pertinente à disciplina de Projetos de Educação Ambiental e cidadania: o problema de serem pontuais, descolados da realidade estudada, propondo soluções mágicas, etc. Refletindo sobre os projetos na escola, os problemas são ainda mais complexos e preocupantes (e relacionam-se também à disciplina de Currículos e Programas), pois, como muito ocorrem por determinação ou influência de agências externas, não se pautam nos processos educativos desenvolvidos pelas instituições educativas e seus professores: ao invés de enriquecer o trabalho educativo, podem acabar contribuindo para distanciar a escola de sua verdadeira função, a de garantir a assimilação do conhecimento, ou ainda pior, invadindo agressivamente a escola pública com projetos de empresas privadas[57].

Compreendidas tais problemáticas, discutimos sobre a importância de desenvolvermos projetos mais significativos, representativos e participativos, o que depende de uma relação mais próxima com a comunidade – função social das IES. Para compreensão da prática social e engajamento mais coerente, discutiu-se sobre a realização de sondagens e pesquisas iniciais em busca de conhecer seus problemas, potencialidades e expectativas dos sujeitos desta localidade, antes de propor qualquer intervenção. Neste sentido a prática pedagógica da Pedagogia

[57] Para mais detalhes sobre esta problemática, a dissertação de mestrado de Carolina Borghi Mendes http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=772 e as produções decorrentes do estudo de doutorado de Rodrigo Lamosa http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a11v22n83.pdf trazem importantes contribuições à compreensão do cenário http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a11v22n83.pdf

Histórico Crítica pode trazer contribuições: da prática social, a problematização, instrumentalização, catarse, retornando à prática social, neste estágio, enriquecida (MARSIGLIA, 2011). Não se trata de uma receita - crítica que se costuma fazer às metodologia de ensino -, mas de etapas importantes de um processo educativo que se pode percorrer com o objetivo de expandir gradualmente a compreensão da realidade, múltipla e contraditória. Além disso, tal processo evita os projetos autoritários, que submetem comunidades e escolas a interesses que podem não ser do público e nem estejam comprometidos com a formação crítica e autônoma e a melhoria da qualidade de vida dos educandos. Assim como compreendemos, a pesquisa-ação participativa é uma abordagem metodológica coerente com estas premissas.

Outro conteúdo disciplinar – Projetos de EA e cidadania **– "as concepções de ambiente"** foram trabalhadas com os alunos, ponto essencial à compreensão e realização da pesquisa participativa.

Desta forma foi solicitado aos alunos que escrevessem, de maneira sintética, o que entendiam por "ambiente" e como poderiam definir "o seu próprio ambiente": considerando a Prática Pedagógica Histórico-crítica (MARSIGLIA, 2011) este foi um momento de "conhecimento da prática social". As concepções e percepções de ambiente dos alunos, apesar de certa variação, alicerçavam-se de maneira geral em visões de ambiente enquanto meio natural: "florestas", "onde se podem ouvir pássaros", "cachoeiras", "com diversas espécies de animais". Esta concepção reduzida da questão ambiental ou "falsa consciência ambiental" – independente e descolada da vida em sociedade - está largamente presente no senso comum, apesar de já termos observado avanços (NOVICKI, 2007). Um pouco menos românticas foram as referências dos alunos quanto aos seus próprios ambientes: o ambiente era "paisagem"[58], ou "qualquer lugar onde eu esteja", "ambiente composto por seres vivos", "local de convivência", etc.

A partir da leitura aleatória de alguns escritos dos alunos, problematizamos o ambiente como categoria social: a sua apropriação pelas diferentes classes sociais,

[58] Ao pensar em paisagem, uma das primeiras imagens que nos vêm à mente é a de um cenário natural e belo, observado à distância. Esta imagem naturalizada, de alto valor estético e estática provém do senso comum relacionado ao conceito de paisagem. A paisagem, se considerada de maneira mais ampla, é determinada por múltiplas facetas. Segundo Metzger (2002), também são diversas as visões e concepções de paisagem dos pesquisadores que se dedicam a estudá-la, desde a geografia, passando pela ecologia, até a arquitetura e paisagismo.

a questão ambiental na formação básica (e de cada um), quais as concepções trabalhadas, quem eram os professores responsáveis por tal tematização (restringindo-se na maior parte das vezes aos professores de ciências, biologia, e/ou geografia).

Iniciamos, então, a apresentação sobre as diferentes perspectivas relativas ao ambiente - não se trata de algo apenas subjetivo, mas tem grande influência cultural - e como as formas de se compreender o ambiente configuram determinadas relações, tecidas no contexto social e de maneira histórica. É importante notar aqui as fases da prática pedagógica embasadas na Pedagogia Histórico-crítica (MARSIGLIA, 2011): problematização e na sequência, instrumentalização.

Trabalhei com subsídios aos educando de modo a "desnaturalizar" a visão de ambiente, ampliando-a, de modo a compreender as influências das formas de pensar e se relacionar entre homens, dando especial atenção à concepção mecânica de compreensão da realidade, o antropocentrismo e o capitalismo que definiram ao longo de séculos os valores atribuídos, as formas de relacionamento social e com a natureza e a formação educativa correspondente. Utilizamos como referência os estudos de Grün (2007), a partir do livro: "Ética e educação ambiental: a conexão necessária", além de Saviani, com o texto "Natureza e especificidade da educação".

Alguns conceitos que contribuíssem à compreensão histórica, situacional e evolutiva das relações entre homens e destes com o ambiente na Terra também foram trabalhados por meio de vídeos e apresentação em Power Point. Buscavam instrumentalizar os estudantes a compreender o homem como uma das mais de três bilhões espécies catalogadas na Terra, a Terra como um planeta que orbita uma estrela, o Sol, que é apenas uma das 100 bilhões de estrelas que compõe a Via Láctea, uma dentre 200 bilhões de galáxias que compõe o Universo, que hoje em dia, pela física quântica, pode ser apenas um dentre multiversos[59].

[59] Breve e interessante exposição do filósofo Mário Sérgio Cortella acessível em: https://www.youtube.com/watch?v=P3NpHryB-fQ.
Para além disso, avançamos no sentido de que a nossa própria forma atual de conhecimento, que baliza também o relacionamento entre homens e com o ambiente, a ciência moderna, é bastante recente, tem pouco mais que cinco séculos (se considerado o tempo de vida do homem moderno - 50 mil anos -, dos ancestrais dos seres humanos, outros hominídeos – 200 mil anos – da vida no planeta Terra – 4,5 a 5 bilhões de anos, ou ainda, do surgimento do Universo com o "Big Bang" – aproximadamente 15 bilhões de anos).

Além disso, trabalhamos com o conceito de coevolução, para facilitar a visão da realidade complexa, sincrônica e diacronicamente e a interdependência entre todas as formas de vida no planeta, as raízes e a construção das formas de relacionamento com a natureza, situadas no tempo, em eventos marcantes, como a origem da agricultura, do pastoreio, da ciência moderna – o cartesianismo e o fortalecimento do antropocentrismo -, da industrialização, do "deus" mercado.

De modo a aproximar estas questões da prática de pesquisa que pretendíamos realizar, trabalhamos com o texto de Meyer (1992) que introduz uma proposta pedagógica de educação ambiental, por meio da realização de um **"mapeamento ambiental"**, a construção de um inventário que objetiva "ampliar a concepção de ambiente [do senso comum – "o verde lá fora" para] um espaço construído historicamente e tecido nas relações sociais cotidianas, permeado por atividades econômicas, políticas e culturais, e a estimular o reolhar, redescobrir, o desvendar o ambiente" em que se vive e convive (IDEM, p. 43)[60]. Desta forma, além de contribuir com a compreensão do conceito de ambiente, o texto daria respaldo teórico/metodológico à pesquisa-ação- participativa, que se realizaria por meio de pesquisa de campo na comunidade, etapa de "sondagem inicial" do Projeto Interdisciplinar.

O texto forneceu elementos que contribuíram para delinear nossa pesquisa por meio do mapeamento ambiental, a coleta de dados sobre os ambientes estudados, para a identificação e análise das questões mais importantes a serem trabalhadas. O planejamento e organização da pesquisa ocorreram com a participação ativa, ou seja, os alunos se envolveram tanto devido às suas decisões como devido às responsabilidades decorrentes. A pesquisa participativa foi, portanto, circunstância de formação que, de maneira transversal, relacionou as disciplinas que cursavam e o Projeto Interdisciplinar.

[60] Vale sublinhar que tenho utilizado este texto e a proposta de mapeamento ambiental nos últimos 8-10 semestres com diversas turmas do curso de Pedagogia, nas disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências, além de na disciplina supracitada Projetos de Educação Ambiental e cidadania. A primeira experiência se deu a partir de um curso ministrado coletivamente com colegas do grupo de pesquisa GPEA a alunos de graduação de uma faculdade privada de Bauru e que mesmo tendo apenas 4 horas de atividades, possibilitou que os alunos superassem ao menos parcialmente a visão romântica e alienada de ambiente descolada das decisões humanas, questões sociais. Tendo a experiência sido bem sucedida, a proposta colocada pelo texto tem sido meio que contribui para atingir os objetivo de ampliação da visão de ambiente dos alunos, mas também apresenta um referencial metodológico para o trabalho com a educação ambiental na educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os grupos para a pesquisa foram definidos pelos próprios alunos que diziam já trabalhar bem com certos coletivos. Pude observar resistência de quase toda turma ao trabalho com outros colegas diferentes daqueles que compunham o seu grupo “desde sempre”. Buscando mediar as relações entre os estudantes, discutimos a importância de se oxigenar ideias e formas de trabalho, que contribuem para a construção de relações de respeito, essenciais à microparticipação, como em Assembleias de classe e à macroparticipação em instâncias outras da sociedade (BORDENAVE, 1992). Os grupos foram divididos de acordo com os temas pelos quais se responsabilizariam na pesquisa, baseados no texto sobre mapeamento:

> ... saneamento (água, esgoto e lixo), energia elétrica, transporte, tipo de moradia e materiais de construção, flora e fauna, recursos hídricos minerais, indústria e comércio, organização social do trabalho, serviço de saúde, patrimônio histórico, artístico e arquitetônico, áreas de lazer, agricultura, pecuária, hábitos alimentares e crenças - os múltiplos aspectos necessários à compreensão das relações no e com o ambiente (MEYER, 1992, p. 03).

Assim, após explicação geral sobre as possíveis técnicas de pesquisa e suas aplicações (SEVERINO, 2008), coletivamente decidiu-se os métodos de coleta de dados a serem utilizados – entrevistas -, os sujeitos participantes e, para a aula seguinte, os alunos ficaram de elaborar no grupo sugestões de questões para o roteiro de entrevistas, quando finalizamos as questões metodológicas mais importantes para a pesquisa de campo.

Para a compreensão das relações estabelecidas entre a população e o ambiente bairro circunvizinho à Instituição, tendo “trabalho e consumo” como categoria central, oito grupos foram formados. Os sujeitos de pesquisa definidos foram: a população em geral, os comerciantes e escolas. Decidiu-se também que seriam entrevistados sujeitos de pelo menos três escolas, de modo a abranger os níveis de ensino Infantil, Fundamental e Médio. Para as questões das entrevistas, após considerarmos as sugestões trazidas pelos grupos, discutimos e concordamos que algumas perguntas seriam feitas por todos em busca de apreender como aqueles sujeitos se entendiam na relação com seu ambiente, relação esta que entendemos ser mediada pelo trabalho. Assim, definimos as questões:

1) Qual e como é o seu ambiente? (Caso haja pontos negativos na fala): Como fazer para mudar? Como você poderia contribuir para isso?

2) Qual o seu trabalho? Como/ onde você o desenvolve?

3) O que você consome? E o grau de importância

Além dessas questões gerais, outras específicas, relativas às temáticas com as quais cada grupo havia se responsabilizado, foram formuladas coletivamente a partir das contribuições dos grupos. O mesmo roteiro de questões foi utilizado com os diferentes grupos de sujeitos pesquisados.

Definidas as questões e organizados os grupos de trabalho, a coleta de dados da pesquisa da turma se deu em campo, no horário das aulas de Projetos de Educação Ambiental e Cidadania. O trajeto foi definido em um mapa antes de partirmos para coleta de dados na comunidade do entorno da escola escolhida, providenciamos também máquinas fotográficas para registro. Durante as pesquisas busquei presenciar a experiência com diferentes grupos, de modo a cooperar com o maior número possível de alunos. Apesar disso, neste processo de mediação preocupei-me em interferir apenas quando necessário, pois entendia a coleta de dados em campo, o improviso, a busca por soluções, a necessária autonomia, como questões significativas para a formação dos educadores ambientais. As informações foram anotadas em cadernos de campo. Os dados coletados só puderam ser discutidos muito brevemente e na sequência tivemos avaliações bimestrais.

A avaliação compreendida como instrumento de participação e desenvolvimento dos trabalhos buscou coletar as percepções/ dados de nossa pesquisa, ser espaço para produção individual para o projeto coletivo e avaliar os processos que vínhamos empreendendo. Esta forma de conceber o processo avaliativo foi destacada na própria avaliação: superando a reprodução de conhecimentos – a repetição -, avançando para a produção, pelo diálogo entre o que se aprende em sala de aula e a contribuição de cada um para o projeto que vinha sendo arquitetado coletivamente e sua melhoria; ou seja, reprodução e produção de conhecimentos, processos que definem o trabalho. Para que as avaliações fossem coerentes com os processos educativos que vínhamos empreendendo e com o aval da coordenação do curso, conseguimos também pontuar a participação dos alunos durante todo processo e não apenas na avaliação bimestral, como tradicionalmente se fazia. Desta forma o processo foi valorado em 30% e o instrumento de avaliação escrita em 70%.

Assim pretendíamos aproveitar o momento da prova, em que tradicionalmente os alunos se empenhavam, para conhecer suas impressões a respeito da pesquisa e dos dados coletados, e, ainda que de maneira incipiente, relacionar a teoria –

conteúdos das disciplinas - com a prática – os relatos dos entrevistados na pesquisa na comunidade e observações pessoais e do grupo.

Na prova da disciplina de Projetos de EA e Cidadania (Anexo 10), solicitou-se que elaborassem um pequeno Projeto de Pesquisa, considerando as temáticas próprias do semestre. Algumas questões orientaram esta produção, o que demandaria:

- **Conhecimento dos conteúdos teóricos trabalhados nas disciplinas:** a organização dos projetos, o entendimento da função social das IES e relações com a comunidade, o professor como pesquisador - **justificativa**,
- Entendimento sobre a temática específica do projeto: “trabalho e consumo”, justificativa e problema de pesquisa
- Da pesquisa como planejada e efetivada: Objetivos do trabalho e Metodologia

Na avaliação da disciplina de Currículos e Programas (Anexo 10), além de outras questões que pretendiam avaliar os conteúdos específicos da disciplina, foi solicitado aos alunos que, tendo como base os dados coletados sobre a realidade, identificassem temas que lhes parececem prioritários para serem trabalhados nas disciplinas – transversais ou que mereciam inserção disciplinar, bem como uma justificativa que se fundasse nos textos lidos e discussões realizadas em sala de aula.

O fato de entender as avaliações como ferramenta que propiciasse a construção do projeto coletivo e também como instrumento de coleta de impressões dos dados dos dados da pesquisa coletiva e de dados de minha pesquisa – deste estudo de doutoramento -, alterou muito a forma de realizá-la e corrigi-la. As respostas bem formuladas, completas ou não, que abordavam de maneira clara algum aspecto importante dos projetos foram marcadas, quando da correção com uma pequena estrela ao lado, que indicava ao aluno que ele poderia - e era desejável – trazer suas contribuições na formulação/escrita coletiva do projeto da turma. Todos os alunos tiveram uma ou mais questões marcadas em suas provas bimestrais, mesmo aqueles que tinham menores contribuições, fato que os envolveu um pouco mais nesta construção conjunta. Analisaremos estas questões e a construção coletiva do texto.

Durante as discussões das avaliações, nas aulas seguintes, pudemos identificar oportunidades/potenciais do trabalho, bem como os problemas, com vistas à superação – essenciais à prática da participação, assim como fazíamos nas conversas semanais, nas Assembleias. Os alunos apresentaram desempenho bastante satisfatório nas avaliações[61], pontos importantes de progresso quanto ao trabalho em grupo, o respeito face à opinião alheia e envolvimento de alguns alunos.

Por outro lado, apontei também alguns pontos como limitantes à melhoria dos trabalhos, principalmente as dificuldades de alguns alunos em assumir responsabilidades, sendo sempre os mesmos a assumi-las, e o fato de diversas vezes não abraçarem ou realizarem aquilo que havia sido decidido por todos em Assembleia.

As críticas construtivas em relação ao Projeto e à minha prática também foram discutidas, como a dificuldade de compreensão pelos alunos dos textos que discutíamos nas aulas. Acatei algumas sugestões de melhorias, por exemplo, organizar as leituras e discussões dos textos trabalhados em aula na lousa, identificando itens de maior relevância, para facilitar a sua compreensão. Destaquei a importância de sabermos elaborar a crítica ao trabalho do outro, pois críticas mal fundamentadas podem ser prejudiciais aos indivíduos e ao grupo, como um todo. Tanto a elaboração das críticas quanto a sua aceitação nos exige estudo e treino, mas a sua prática contribui com a melhoria do trabalho coletivo e o exercício da cidadania. Abaixo selecionei alguns relatos escritos dos alunos que indicavam o que lhes pareceu satisfatório e também onde deveríamos nos debruçar para melhoria dos trabalhos:

> Antes de começar a pesquisa ... parece que é tudo muito fácil. Mas quando colocamos em prática, os problemas começam a surgir. São ideias e pensamentos diferentes que quando se confrontam geram discussões e assim temos que ter o bom senso e entrar num acordo e ver qual a melhor maneira de trabalhar. Desde o início até agora tivemos grandes avanços e acredito que até o final do trabalho tenhamos superado esses obstáculos (aluna E).
>
> A disciplina veio com uma proposta inovadora, esclarecedora, as dinâmicas fora de sala de aula são necessárias, o que faltou foi tempo maior para fazermos visitas diversificadas (aluna N).

[61] Em relação a turmas com as quais já havia trabalhado anteriormente, não se trata de uma comparação baseada em análise científica, mais uma percepção do professor em relação à aprendizagem a atitudes dos alunos.

Após as avaliações pudemos nos debruçar finalmente sobre os dados/relatos coletados nas pesquisas que nos indicariam os caminhos a seguir no Projeto Interdisciplinar.

O trabalho de organização das informações dos grupos se iniciou pela seleção dos dados prioritários do trabalho coletivo, os mais reincidentes nos relatos dos entrevistados – quantitativos, número de respostas - ou que trouxessem informações relevantes – qualitativo, mesmo que não tivesse aparecido muitas vezes. Cada grupo formado teve tempo de organizar em temas os dados anotados no caderno de campo.

Os dados da pesquisa, também assinalados pelos alunos no momento da avaliação bimestral, indicavam que as pessoas da comunidade entrevistadas apontaram - como em todas as pesquisas realizadas nos semestres anteriores - a violência como um dos principais problemas vivenciados na comunidade local. Nas discussões iniciais, os alunos a interpretaram como origem e/ou consequência do tráfico de drogas[62]. As chuvas, alagamento e problemas decorrentes também foram indicados como problemas reincidentes.

Em relação ao questionamento sobre o **trabalho**, quase todos os entrevistados indicaram compreender o trabalho como emprego, limitando-o aquele que é necessariamente remunerado e garante o seu sustento. Salvo em pouquíssimos casos, qualquer outra atividade de produção desenvolvida que não seja rentável, não é considerada pelos entrevistados como trabalho. Estas questões estiveram no centro das discussões com o grupo e serão analisadas na sequência.

Em relação às sugestões de melhoria solicitadas quando das pesquisas, muitos entrevistados não conseguiram sugerir questões, sabendo apontar os problemas, mas não formas de enfrentá-los. Menos respostas ainda tiveram à pergunta sobre a sua própria contribuição - do entrevistado - para ajudar a melhorar o problema identificado, indicavam quase sempre que os únicos responsáveis eram os representantes políticos. Inicialmente os alunos estranharam tal apatia, a **falta de participação da população**, posteriormente interpretaram-na de acordo com o senso comum, ou seja, decorrente apenas de vontade individual, “comodismo”.

[62] Pesquisa com base na metodologia do Mapeamento ambiental já foi realizada em outras turmas da Pedagogia, em períodos anteriores, e estes dados – violência e tráfico, além da apatia da população - haviam sido percebidos já nas primeiras pesquisas de campo pelas outras turmas.

Buscamos compreender estas questões de forma mais ampla e plena, pelo exercício do raciocínio intermediado pela teoria, questão que será oportunamente discutida.

Num segundo momento da dinâmica de socialização e análise dos dados, buscamos identificar coletivamente categorias essenciais que despontaram nas pesquisas para compreender as múltiplas determinações das relações do homem no ambiente - relações mediadas pelo trabalho -, elaborando como que um esquema dos conceitos e representações do ambiente. O esquema desenhado no quadro negro foi reproduzido na figura a seguir:

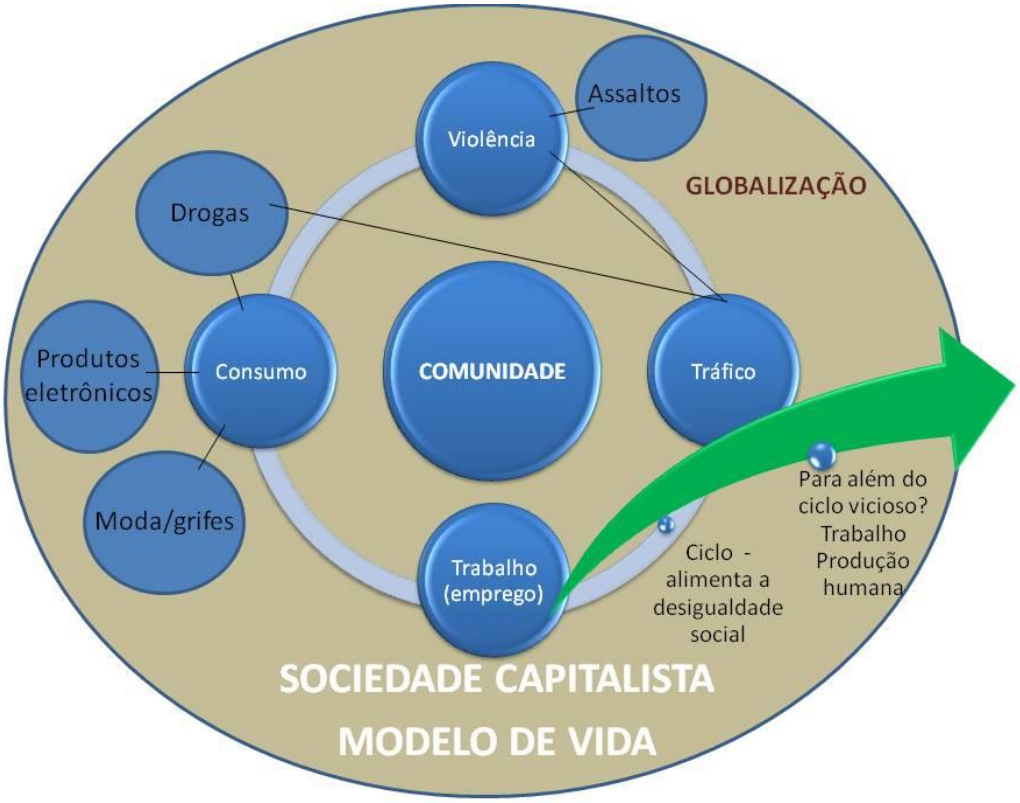

Figura 10 – Esquema organizativo dos dados coletados na pesquisa na comunidade

Este exercício de identificação e organização da realidade em categorias exigiu o exercício do pensamento e negociação entre os sujeitos. Tais categorias influenciariam as análises coletivas que seriam realizadas com o respaldo teórico oferecido pelas disciplinas, bem como a intervenção/ proposição de atividade com a comunidade que esperávamos e pretendíamos realizar posteriormente.

Após a organização das categorias, buscando a compreensão da totalidade da realidade estudada, ainda que como um rascunho, os alunos demonstraram compreender melhor os objetivos do trabalho e da pesquisa.

O trabalho de organização e discussão dos dados ocorreu em sala de aula, coletivamente. As discussões e observações que travamos, mediadas pelos estudos, possibilitaram que redesenhássemos nas aulas seguintes o esquema do ambiente, incluindo também alguns dados importantes da pesquisa, desconsiderados num primeiro momento; como podemos visualizar abaixo:

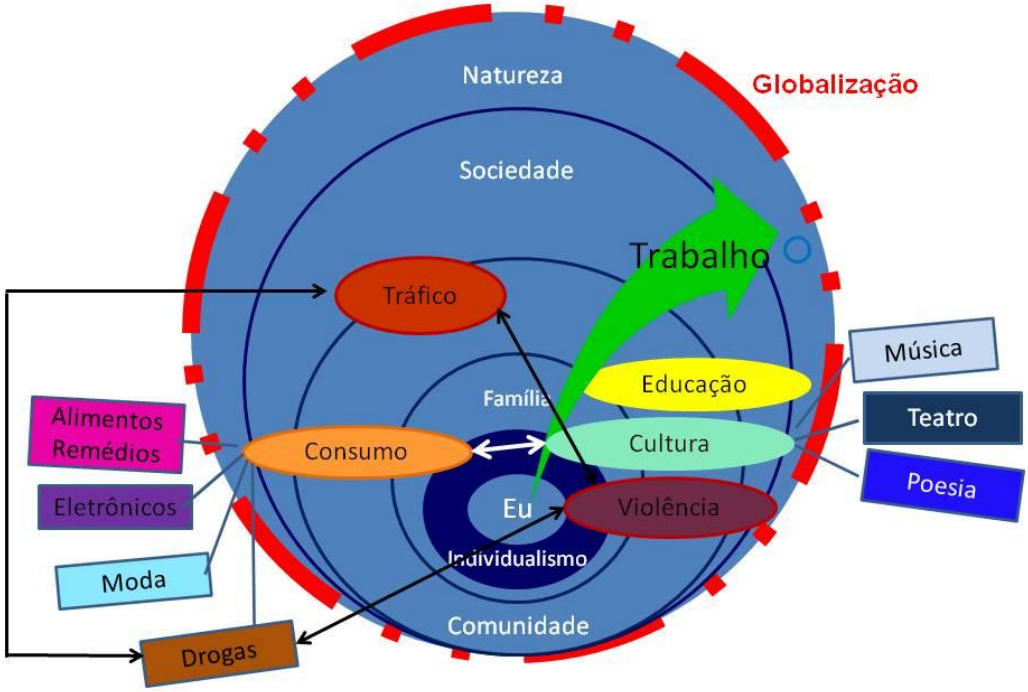

Figura 11 - esquema organizador dos dados coletados na pesquisa com alunos

Buscando aprofundar as temáticas – categorias -, cada grupo se responsabilizou voluntariamente por uma delas: globalização, produção e consumo de produtos eletrônicos, mercado de remédios, alimentação, moda e consumo, mídia e papel da família.

Com os subtemas definidos, os subgrupos puderam ir além do aparentemente perceptível, compreendendo os dados em suas construções históricas e significações. Parte do trabalho foi realizado em sala de aula, com o respaldo de livros relacionados às tema e no laboratório de computadores e outra parte do trabalho, os alunos precisariam realizar em tempo extra. Várias obras foram emprestadas aos alunos para os trabalhos em sala de aula e também em casa, além de poderem buscar livros na biblioteca que nem sempre pode oferecer grande ajuda dada à escassez de títulos, sobretudo da área ambiental.

Quanto aos estudos no laboratório de informática, por mais trivial que possa parecer, foi preciso ensiná-los a realizar pesquisa em artigos acadêmicos, informações validadas pela comunidade científica, “certificando” a qualidade da fonte pesquisada. A maioria deles estava habituada a buscar informações apenas com o auxílio de sites genéricos de pesquisa, questão que pudemos observar também quando de pesquisa realizada entre professores (TOZONI-REIS *et all*, 2010, 2011a, 2011b).

Oportunizamos aos estudantes também momento para escrever o texto coletivo, por grupos, inicialmente. Para isso, partiriam dos textos - contribuições individuais - elaboradas nas próprias avaliações, que lhes foram entregues e na sequência, viabilizou-se canal de comunicação entre os grupos de modo que pudessem estabelecer conexões entre os subtemas diferentes.

Partindo dos dados coletados na pesquisa, os grupos trabalharam por meio de aprofundamento teórico com as temáticas específicas sempre relacionadas ao tema central, aprofundamento que foi também possibilitado pelo trabalho com os conteúdos das duas disciplinas. Na medida em que refletiam por intermédio desta interação, puderam, além de aprender, produzir de maneira coletiva e participativa conhecimento de interesse social a repeito da comunidade do entorno da IES.

3.3 O papel da teoria para a participação

A apropriação da teoria, corporificada na escola pelos conteúdos de ensino, tem sido discutida intensamente pela PHC, como condição necessária e inequívoca à formação do indivíduo pleno, homem omnilateral e função precípua da escola.

Hoje, as instituições educativas estão inundadas por tendências que, apesar de se autoafirmarem críticas, criticam as tendências tradicionais quanto ao seu “método de ensino” – querendo dizer técnicas de ensino -, afirmando que se deve trabalhar com os estudantes a partir das informações que eles trazem, para que ele possa “construir” seu conhecimento. A crítica que essas tendências fazem às formas mecânicas de ensino é justa, no entanto, ao criticar o tratamento dado aos conteúdos escolares, relativizam os próprios conteúdos de ensino, secundarizando-os na definição do trabalho escolar, reduzido ao conhecimento prático da realidade do aluno. O cotidiano, portanto, tem se definido como a razão de ser da escola nessas tendências, (SAVIANI, 2015) o que é passível de críticas por parte das pedagogias críticas como a PHC, pois leva-nos a limitar a aprendizagem ao contexto

e interesse dos alunos, legitimando o conhecimento “marginal” da população, já tão alijada da participação em sua produção e socialização, negando o acesso à cultura letrada à grande maioria das pessoas, corroborando e contribuindo, para reproduzir as relações de dominação. Defendemos, portanto, com base na PHC, que é função das instituições educativas, especialmente da escola, socializar o saber elaborado - a ciência, a arte e a filosofia – conhecimento teórico que possibilita que a vida do sujeito e seu contexto sejam compreendidos num nível superior, para além da realidade aparente, possibilitando que atuem para superar condições impostas que lhes oprimem, contribuindo assim para transformação social. Ou seja, a escola tem que garantir o acesso aos conhecimentos de forma a permitir que não apenas reproduzam a história, como objetos, mas possam também participar de sua produção, ou transformação - como sujeitos conscientes Denunciamos, assim, a educação enquanto mercadoria, só acessível aos que têm poder de compra (ou que possuem formação crítica para fazer da educação prioridade) e que podem garantir a humanização plena aos seus filhos, com o acesso à cultura produzida por toda a humanidade ao longo dos tempos.

Neste estudo e experiência, o trabalho teórico junto aos futuros pedagogos procurou possibilitar que refletissem sobre a realidade concreta – neste caso do entorno da IES – suas múltiplas determinações e contradições (a teoria enriquecendo a prática). Consequentemente neste processo de compreensão da prática social, produz-se conhecimento local, e de outro lado possibilita também a produção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas, alicerçadas nos fundamentos PHC. Duarte (1993) e Saviani (2011) destacam a defasagem de concretização da PHC em práticas educativas, em diferentes níveis de ensino, localidades, etc. bem a defasagem na produção de conhecimento sobre estes processos. É também considerando estas questões que nesta experiência de formação e investigação com professores, buscamos aproximar PHC, Educação ambiental crítica e prática social, de modo a enriquecer cada uma delas nesta relação e instrumentalizar teoricamente os pedagogos em formação..

O trabalho

O trabalho foi o tema central das reflexões realizadas pelos alunos de pedagogia sobre a realidade do entorno da IES, mas era antes de tudo tema central do Projeto Interdisciplinar do 1º semestre de 2014 – “trabalho e consumo”. Além

disso, o trabalho é categoria fundamental à compreensão das relações humanas na e com a natureza – e, portanto, conceito fundamental à disciplina de Projetos de Educação Ambiental e Cidadania. Conhecer as representações e conceitos da população e dos próprios alunos sobre o trabalho, problematizá-los e instrumentalizá-los teoricamente para que pudessem compreendê-lo na prática social em suas diversas implicações, foi objetivo das análises conjuntas. Buscava-se também socializar, ainda que de maneira incipiente, discussões marxistas a respeito do trabalho, definido como atividade que intermedia o contato dos homens com o seu meio. Havia sido demanda dos alunos, durante Assembleias, trabalhar textos menos complexos para as aulas. Discutimos este "ponto a melhorar" e as "sugestões" esclarecendo que buscaria um equilíbrio entre o que fosse mais acessível e textos que exigiriam empenho para a compreensão, mas que eram de grande importância para a sua formação. Produzi, assim, um texto sintético com discussões sobre o trabalho como produção constante da humanidade, com o qual trabalhamos coletivamente e que comporão estas discussões que se seguem. Para que compreendessem de maneira mais ampla esta prática, a atenção em encontrar formas que facilitem a apreensão de questões teóricas, aparentemente complexas, discutimos sobre as contribuições de Vygotsky (2007) ao considerar que a aprendizagem de novos conceitos é motor do desenvolvimento intelecto, quando esta incide sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), aquela que se localiza entre o nível de desenvolvimento atual do sujeito e o nível potencial, aquele que ele já pode atingir com a colaboração de outros sujeitos. Neste sentido, a aprendizagem é entendida como mola propulsora do desenvolvimento do indivíduo, da mesma forma como o trabalho é entendido como meio de alavancar o desenvolvimento, a produção contínua da humanidade, de maneira coletiva.

É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, assim, o trabalho é a atividade que intermedia as relações entre os homens e seu meio, produzindo seus meios de vida, produzindo a cultura humana, "(...) um processo entre o homem e a natureza, (...) no qual o homem media, regula e controla pela sua própria ação seu metabolismo com a natureza" (MARX, 1983, p. 149).

Entretanto, diferentemente de outros animais que consomem objetos ou transformam a natureza para satisfazer necessidades imediatas, caracterizando a sua atividade como inata e instintiva, os homens transformam a natureza de acordo com propósitos, interesses e objetivos antecipados mentalmente – intencionais -,

produzindo a partir da natureza biofísica o mundo humano, determinando, portanto a sua vida material.

O homem, ao se apropriar da natureza, a transforma em instrumentos, possibilitando que estes não desempenhem mais apenas a sua função natural, sua função primeira, mas outras, com significados novos no interior da prática social (DUARTE, 1999). Nesta apropriação pelo homem do objeto – natural -, este passa a ser humanizado, por outro lado, o homem também se modifica neste processo, imprimindo-se no objeto, objetivando-se. Assim, ao mesmo tempo em que o ser humano age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica também a sua própria natureza (IDEM) e também criando o mundo humano e a história.

Assim, a natureza é denominada de corpo inorgânico do homem, a continuidade de seu corpo orgânico, o prolongamento de seus "dedos", "... o corpo objetivo de sua subjetividade" (MARKUS, 1974b, p. 8).

Segundo Duarte (1999) o trabalho é entendido como a **atividade vital** humana, aquela que a caracteriza como espécie. A atividade vital é

> ... aquela que reproduz a vida, é aquela que toda a espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie. (...) A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em conseqüência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. A atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade (DUARTE,1999, p. 28).

De maneira diversa, "o animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade" (MARX, 2012, p. 07).

Segundo Marx o ponto de superação dialética humana em relação às demais espécies se dá pela transformação da natureza de acordo com propósitos, interesses e objetivos, antecipados mentalmente, produzindo seus próprios meios de vida. Suplantamos assim, as limitações impostas pela natureza, passando do "reino da necessidade para o reino da liberdade", das necessidades iniciais criam-se novas necessidades, produzindo o **gênero humano**.

A produção da humanidade e o trabalho são, desta forma, intimamente relacionados e por isso mesmo, este último é entendido como a própria forma de

realização humana. Neste contexto a natureza é a fonte de toda a riqueza - valores de uso - bem como o próprio trabalho humano, compreendido como expressão de uma força da natureza, força de trabalho do homem (LÖWI, 2005).

Importa, assim, destacar a função libertadora e propulsora que o trabalho desempenha no desenvolvimento do indivíduo e na produção contínua da humanidade. Assim, é por meio do trabalho que superamos as limitações impostas pela natureza, passando do “reino da necessidade para o reino da liberdade”.

A partir dos relatos dos nossos entrevistados no entorno da faculdade, moradores, comerciantes e funcionários das escolas, quando do questionamento sobre o seu trabalho, quase todas as pessoas responderam que é a atividade remunerada que desempenham, aquela que lhes garante o seu sustento e de sua família. Salvo em pouquíssimos casos, qualquer outra atividade de produção desenvolvida que não fosse a rentável, não era considerada pelos entrevistados como trabalho. Ainda, pode-se notar nos relatos dos entrevistados que eles compreendem o trabalho como uma atividade simplesmente individual, alheia ao papel seu social.

Após a coleta destes dados e os estudos realizados, o grupo de estudantes de Pedagogia pode gradualmente refletir sobre o abismo que separa as concepções encontradas e o potencial inerente à atividade trabalho: de atividade que diferencia o homem dos demais animais e o possibilita criar e adaptar a natureza segundo as suas necessidades, de força libertadora do homem e enriquecedora da humanidade, no sentido de sua própria realização e produção contínua, o trabalho passa a ser compreendido apenas como uma atividade necessária para garantir a manutenção da sua vida. Isso nos mostra como o trabalho que é reconhecido pelas pessoas comuns, no seu cotidiano, aproxima-se muito mais do trabalho alienado. Nesse sentido, podemos afirmar que a expropriação do trabalho é tal que a realidade imposta pelo modo capitalista de produção expropria do homem além do processo e do produto de seu trabalho, sua própria consciência: sua compreensão do trabalho como atividade vital humana.

O trabalho expropriado, alienado, portanto, não é mais compreendido como um processo que possibilita o ser a atingir a plena humanidade, a produzir, criar, e o que é pior, o próprio homem já não entende o trabalho como processo de criação, de libertação, afinal ele já não mais o pertence, mas a um terceiro ou a terceiros. Sob a lógica capitalista, o trabalho é uma atividade que escraviza e subjuga o

homem: “o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor” (MARX, 2013, p. 01) sendo o próprio processo de produção deste produto também atividade alienada. “Pois o trabalho, atividade vital, vida produtiva, agora aparece ao homem apenas como meio para a satisfação de uma necessidade, a de manter a sua existência” (IDEM, p. 07). Segundo Martins (2004, p. 61)

> ... o trabalho voltado para objetivações enriquecedoras do indivíduo e do gênero humano converte-se em labour (trabalho alienado, execução). O trabalho, isto é, convertendo-se em via de satisfação de outras necessidades fora do trabalho, fica na direta dependência do salário e visa, no cotidiano do indivíduo, apenas à sobrevivência da particularidade, do sujeito em si.

O trabalho, de meio que possibilita o ser humano tornar-se homem, humanizar-se, submete o homem a condições inferiores às dos animais, pois precisam muitas vezes se subjugar a longas e duras jornadas de trabalho apenas para satisfazer as necessidades imediatas, de sobrevivência.

Na sociedade capitalista, em que o lucro predomina sobre as necessidades humanas, tanto a força de trabalho – força natural do homem – quanto a força natural da terra são exploradas e esgotadas, até a ruína dos homens e da natureza, à extenuação. Nem um, nem outro são considerados pelo seu valor inerente, ou “valores de uso” - a verdadeira riqueza, segundo Marx -, mas segundo o seu “valor de troca”, o seu valor de acordo com o mercado. Sob o modo capitalista de produção, homem e natureza são transformados em mercadoria. Ao longo das decisões humanas, o trabalho, a produção humana, submetidos à lógica do capital, “escapam” ao homem. Apesar de estarmos no século XXI, estamos ainda em um império, coordenado pelos poderes historicamente hegemônicos, como compreende Löwi (2005, p. 49-50):

> O modo de produção e de consumo atual dos países capitalistas avançados, fundado numa lógica de acumulação ilimitada (do capital, dos lucros, das mercadorias), do esgotamento dos recursos, do consumo ostentatório, e da destruição acelerada do meio ambiente, não pode, de modo algum, ser expandido para o conjunto do planeta, sob pena de uma crise ecológica maior (...). Tal sistema se fundamenta, necessariamente, na manutenção e no aumento da desigualdade gritante entre Norte e Sul.

Neste processo de neocolonização, os indivíduos são treinados a servir a organização do mercado, devem **adaptar-se** passivamente às exigências da lógica

capitalista (MARTINS, 2005). O trabalho torna-se estranho ao homem e à mulher, empobrecendo-os e alienando-os.

> O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte da sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém é imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de suas necessidades, mas apenas o meio para satisfazer outras necessidades (MARX, 2013, p. 05)

Compreendemos assim que a própria base do sistema capitalista, a sua lógica, é fundada no esgotamento das fontes de sua própria riqueza, o trabalho e a natureza, em favor da concentração ilimitada de capital, por meio da centralização dos meios de produção. Ainda nesta mesma linha, Loureiro (2004, p. 48):

> ... o modo de organização da sociedade vigente se baseia na aceleração e produção de riquezas materiais alienadas para permitir a acumulação do capital; na apropriação privada e desigual do patrimônio natural; na transformação dos bens de **uso** em bens de **consumo**, definidos por seu valor de troca e na banalização da existência e mercantilização de tudo. É a sociedade de consumidores, do desperdício, na qual as coisas são devoradas e abandonadas num ritmo alucinante, fazendo com que dificilmente durem o suficiente para conter o processo vital utilizado.

Este processo de produção, em que a posse de materiais é motivo de ostentação e o lucro, objetivo maior de vida, gera uma profunda “ruptura no sistema de trocas materiais (*Stoffwechsel)* entre sociedades humanas e o meio ambiente, em contradição com as leis naturais da vida” (LÖWI, 2005). Neste sentido, vale refletir:

> É incontestável que, ao longo do último século, o conhecimento humano deu um salto qualitativo quase inacreditável. Mas, se decidimos cotejar nos pratos de uma balança os resultados positivos e os negativos dessa ciência e da tecnologia por ela produzida, onde estará o maior peso? Ou, sendo menos negativista, onde estará o empenho maior? Para qual prato terá sido desviada a maior parte dos PIBs, por exemplo? Para a erradicação da fome ou para a fabricação de bombas de nêutrons, minas terrestres, armas químicas e bacteriológicas? (...) Para garantir alimentos de qualidade à humanidade futura, com métodos que protejam os solos e conservem as águas, ou para criação de animais saturados de hormônios e antibióticos que, usados como alimentos, levam crianças à puberdade precoce, e cujos rejeitos encharcam e tornam imprestáveis rios e lençóis freáticos?” (GUIMARÃES, 2006, p.32).

Tivemos oportunidade de discutirem sala de aula como a produção humana, bem como a utilização ou consumo desta produção, se dá a partir das necessidades

naturais e de necessidades criadas pelas sociedades específicas, que cunham, por sua vez – dialeticamente – sujeitos específicos, criadores e consumidores. Segundo Marx (1987, p. 08)

> A produção proporciona não só um objeto material à necessidade, mas também uma necessidade ao objeto material. Quando o consumo emerge do seu primitivo caráter natural, imediato e tosco - e o permanecer neste estágio resultaria do fato de a produção não ter também ultrapassado o seu estágio natural, primitivo e tosco - passa a ser mediado como impulso pelo objeto: a necessidade que o consumo sente deste último é criada pela percepção do objeto. O objeto de arte - e analogamente, qualquer outro produto - cria um público sensível à arte e capaz de fruição estética. Deste modo, a produção não cria só um objeto para o sujeito; cria também um sujeito para o objeto.

Neste sentido, podemos pensar também os dados coletados em nossa pesquisa participativa referentes a questão do consumo. Os dados indicam que a população julga mais importante e o que consome prioritariamente são: alimentos e, remédios; na sequência vem os eletrônicos em geral e os produtos da moda, roupas, sapatos, acessórios. De acordo com os relatos, a população entende o consumo é limitado às questões materiais e é o trabalho – aqui sinônimo de emprego - que o possibilita - “o trabalho está ligado à aquisição destes produtos”. O consumo de ideias, arte e outras produções humanas imateriais não foi considerado pelos entrevistados na pesquisa.

Isso nos leva a considerar que mesmo com mais de um século após sua elaboração, as contribuições marxianas sobre trabalho e consumo nas sociedades sob o modo capitalista de produção são muito pertinentes. O mercado cria produtos para demanda dos sujeitos, mas também cria “consumidores”. O uso das palavras e linguagem pode elucidar um pouco mais a questão: correntemente identificamo-nos e somos identificados não mais como cidadãos, professores, mães, pais, mas como “consumidores”, “clientes”.

Neste contexto se localizam, por exemplo, os estudos de um dos subgrupos da turma da Pedagogia responsável pelo subtema “consumo de produtos eletrônicos”. Os alunos dramatizaram o tema em forma de teatro mudo nas apresentações finais, apresentando a situação vivida pelas populações do Congo e Ruanda, inclusive muitas crianças, que têm seu trabalho explorado nas minas de coltán – minério utilizado para fabricação dos produtos eletrônicos que todos nós consumimos e muitos renovam anualmente, sem minimamente conhecer e/ou se importar sobre como este trabalho se realiza. Os países em questão tem seu

território devastado pela indústria e pela guerra e recentemente algumas pesquisas declararam que os ruandezes e congolanos estão entre as pessoas menos felizes do mundo: entre os 160 países pesquisados, Ruanda está em 145º e o Congo é o último da lista[63]. O trabalho artístico de denúncia desta problemática emblemática das injustiças e alienação em nossa sociedade capitalista globalizada parece ter impactado muito os alunos, os quais comentaram sobre a apresentação por dias, pois vários deles não tinham nenhum conhecimento sobre o assunto.

Neste contexto, compreendemos que o trabalho não trata, portanto, apenas da produção de bens materiais, mas também da produção de indivíduos, de costumes, hábitos, da cultura de um povo. Neste ponto pudemos também discutir o papel da educação e mais especificamente dos currículos e dos programas escolares na reprodução e também na produção das formas de ser e se relacionar. Como explica Saviani (1994, p. 12).

> ... o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos de ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material.

Avançamos para a discussão de que a educação ela mesma, é também entendida aqui como trabalho, processo de formação, de produção, do próprio homem a partir do já produzido pelo coletivo da humanidade. Mas, a escolha da cultura humana que será abordada nas escolas, por meio do currículo, a organização do conhecimento em disciplinas, a ênfase em alguns assuntos e a omissão de outros não é neutra, isto é, expressa o interesse dos grupos que definem a sua seleção e, inclusive os critérios desta seleção dos conteúdos curriculares. Entende-se, portanto, a relevância destas discussões na disciplina de Currículos e Programas.

[63] http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-suica-e-o-pais-mais-feliz-do-mundo-4667.html

Como vem sendo construídos os currículos? O que se ensina? Por quê? Para formar quem? Quem ensina? Quais são os condicionantes e forças influentes? Estas questões foram apresentadas para os alunos e nos proporcionaram discussões a respeito dos currículos como instrumentos que intencionalmente definem quais elementos históricos e culturais serão transmitidos às crianças e às próximas gerações, tendo papel fundamental da reprodução e produção da sociedade, adaptação ou transformação da realidade que vivenciamos.

Apenas para elucidar a questão da reprodução e produção dos aspectos culturais e de como o currículo é ideológico, abordou-se nas aulas a polêmica da privatização velada da escola pública, considerando ao menos 4 aspectos: material didático, avaliações externas, a formação de professores em IES privadas e projetos de grandes empresas.

Certamente esta reprodução/produção não é responsabilidade apenas da educação escolar e do currículo, não se limita a uma "produção particular: constitui sempre um corpo social, um sujeito social, que atua num conjunto - mais ou menos vasto, mais ou menos rico - de ramos de produção" (MARX, 1959, p. 02), numa determinada sociedade com sua história. Sob uma análise econômica[64], a produção de cada forma de sociedade é, além disso, influenciada/determinada por outras questões, como a distribuição. Compreende-se aqui distribuição de uma forma ampla, não somente a distribuição de produtos oriundos da produção, mas também a distribuição de instrumentos de produção, por meio dos quais a produção é possibilitada, bem como da distribuição dos membros de uma sociedade – pelo trabalho, atualmente a inserção no mercado de trabalho - nos diferentes ramos de produção. Assim, a distribuição, que não é uma lei natural, mas é conformada ao longo da história da constituição de uma sociedade, determina a posição dos sujeitos no seio desta e, portanto, precede a própria forma como a produção de bens se dá (IDEM). Da mesma forma, a produção determina, assim como é determinada,

[64] A palavra Economia provém da palavra grega *oikos*, casa e significa manejo da casa. A palavra Ecologia, também provém da mesma raiz grega, conforme coloca Odum (1988), e significa estudo do ambiente da casa, no qual devem ser considerados todos os seres que a habitam, as relações entre eles e o seu *habitat*. Ambas se referem a um ambiente familiar, ao lar, local onde estamos seguros e protegidos. Devido ao próprio significado, era de se esperar que fossem disciplinas companheiras. Infelizmente, dada a nossa herança cartesiana reforçada pelo capital, nos faz enxergar ecólogos e economistas como adversários, estudiosos que nada podem contribuir uns com os outros.

por outros fatores, como a troca e o consumo, entendidos como outros momentos desta complexa rede. Segundo Lombardi (2010, p. 228-229):

> Assim, forças produtivas, apropriação dos meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), ideias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção.

A produção de indivíduos, bem como a produção realizada por estes indivíduos, depende, não obstante, de uma gama de fatores da materialidade em que se constitui, materialidade construída ao longo de um processo histórico, e também pelas características novas do presente, próprias da sociedade moderna, que se relacionam de modo peculiar e complexo.

Com os alunos as discussões avançaram no sentido de refletirmos[65] sobre como temos, enquanto humanidade, encaminhado a nossa produção e consumo, nos limitando, como pudemos perceber a partir dos relatos das pessoas entrevistadas, ou às questões de sobrevivência ou ao que dita a mídia, as propagandas, a moda (instrumento de incentivo de consumismo e bem menos ligada à questão estética e de bem estar da população). Temos voltado nosso trabalho para outras produções? O artesanato, a música, a literatura, a dança, a alimentação, etc.? Ainda discutimos sobre como somos responsáveis por todos os processos originários e decorrentes do trabalho e consumo, mas nem por isso livres, tanto em relação ao acesso de informação, quanto às escolhas a partir das informações -. Enfim, considerando estes questionamentos, ainda resta perguntar: quem tem participado efetivamente das decisões a respeito dos caminhos trilhados pela humanidade?

Participação: considerações teóricas

Aqui a participação é considerada a partir de sua abordagem como objetivo e conteúdo da disciplina de Projetos de EA e Cidadania: ensinar e aprender

[65] Apesar de não nos aprofundarmos em todas as suas implicações, o aprofundamento teórico a partir destas questões avançou satisfatoriamente com esta turma, pois tivemos mais tempo para nos dedicar as leituras e análises, já que na prática – ação, intervenção - ele encontrou diversos obstáculos, que serão na sequência analisados.

participação. Por outro lado, a teorização e reflexão coletiva sobre a participação também foi requerida para viabilizar e desenvolver gradativamente nossa forma de trabalho na disciplina acima mencionada, na de Currículos e Programas, bem como no Projeto Interdisciplinar, incluindo a melhoria dos processos participativos do próprio grupo.

Na pesquisa participativa, a participação não foi especificamente pesquisada, ou seja, não estava entre os interesses iniciais, não estava presente entre os temas das questões no roteiro das entrevistas, mas foi categoria que despontou das análises coletivas sobre os dados coletados.

Participação da comunidade

Na pesquisa realizada junto à comunidade, moradores, comerciantes e funcionários de três escolas do entorno da IES, buscava-se conhecer o ambiente comunitário e as representações destes sujeitos a respeito de seu ambiente. Para tanto se questionou: “Qual e como é o seu ambiente?” Os relatos demonstraram que, como já fizeram tantos outros estudos, as pessoas em geral compreendem o ambiente ou como o meio natural, exterior, distante e desligado da sua vida, ou ainda como a sua casa, restrito ao ambiente mais próximo. Nenhum dos entrevistados relatou considerar a sua vizinhança, o seu bairro, o ambiente trabalho, etc. como parte do seu ambiente.

Além disso, em busca de conhecer as impressões a respeito deste ambiente mais detalhadamente, perguntamos “Como é seu ambiente (Caso haja pontos negativos na fala): Como fazer para mudar? Como você poderia contribuir para isso?” Alguns sujeitos de pesquisa relataram as problemáticas: a violência, o tráfico de drogas, alagamentos decorrentes das chuvas, etc., muitos outros, não souberam opinaram. Ainda, quase que de maneira geral, os entrevistados não souberam apontar possíveis soluções ou propostas para o enfrentamento das questões quando as indicavam. Em busca de se certificar de que os entrevistados haviam compreendido a questão, alguns pesquisadores-alunos buscaram esclarecê-la, trazendo o tema para uma situação mais próxima de seu cotidiano: caso a prefeita de nosso município procurasse saber quais os problemas centrais do seu ambiente, para ajudar a resolvê-los, o que você diria? Em poucos casos, as respostas se alteraram.

Nas discussões sobre os dados destas pesquisas, vários grupos identificaram e interpretaram o fato de as pessoas não saberem/quererem opinar sobre seus

problemas e possíveis formas de enfrentá-los, como “comodismo”, “é mais fácil ficar na zona de conforto”. Não descartamos tais interpretações, mas com a mediação da teoria e o exercício do pensamento tentamos avançar além da aparência do fenômeno, buscamos, portanto, problematizar a prática social, tanto os dados - a apatia e alienação que identificamos nos dados coletados - como as análises dos alunos, contextualizando-os com a participação social no Brasil. De qualquer forma, este cenário aponta grandes obstáculos a serem enfrentados, pois entendemos que é por meio de cidadãos ativos e organizados para a busca de interesses em comum, que será possível a reflexão e atuação e para transformação da realidade.

Discutimos sobre a participação em questões coletivas, de bairro, etc.; a micro e a macroparticipação e dentre os alunos, poucos disseram se envolver. Essa prática estaria relacionada a questões históricas? Questionamos também sobre o papel de uma “grande companheira” da população, a televisão e mais amplamente, a mídia, nos bombardeando com informações sobre violência e tendências negativas da humanidade, produzindo uma descrença geral nas pessoas e nas sociedades.

De modo a fomentar as discussões sobre participação social, trabalhamos com algumas músicas nacionais que retratam momentos históricos de luta popular, movimento de contracultura, tentativas de mobilização da população e também de repressão das manifestações sociais, nas composições de Chico Buarque, Os Mutantes, Raul Seixas, Caetano Veloso, entre outros. O trabalho pedagógico com a música pareceu ser uma novidade a muitos deles. Discutimos sobre o momento histórico em que foram produzidas, as denúncias à ordem estabelecida e o engajamento social por meio da arte, que foi notável nas décadas de 60 e 70, apesar e por causa do período ditatorial.

Foi uma aula gratificante para mim, pois muitos estavam atentos e participando tecendo comentários diversos, principalmente sobre a coragem e mobilização dos artistas e outras pessoas daquele momento e também sobre a vantagem que tínhamos nos dias de hoje de poder supostamente nos expressar sem censura, o que na realidade é repreendido de outras formas, com a exploração do trabalho, a privação a maior parte da população das questões mais básicas de vida, além do incentivo ao individualismo pelo capital, etc.

Utilizamos como referência principal trechos do livro “O que é participação” (BORDENAVE, 1992), além de algumas informações e reflexões trazidas no capítulo

sobre os movimentos sociais e participação, sobretudo, o histórico de participação de nossa sociedade e de sua repressão, considerando também influências dos movimentos sociais vindo de além-fronteiras, desvelando questões que entendemos essenciais para o engajamento social destes futuros professores.

As charges apresentadas por Caulos (2012) também serviram como material de apoio às discussões:

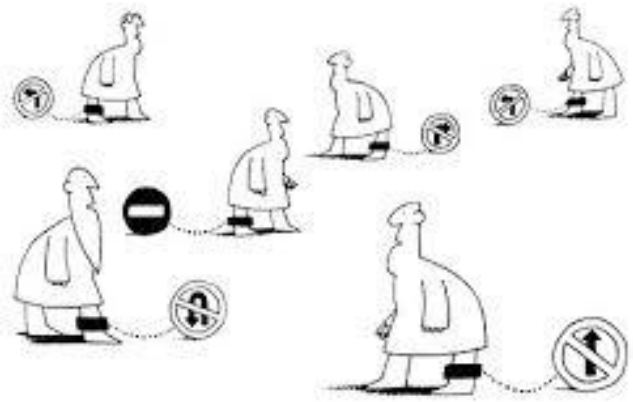

Figura 12 - Charge de Caulos (2012) utilizada para discussão sobre participação social e apatia da população.

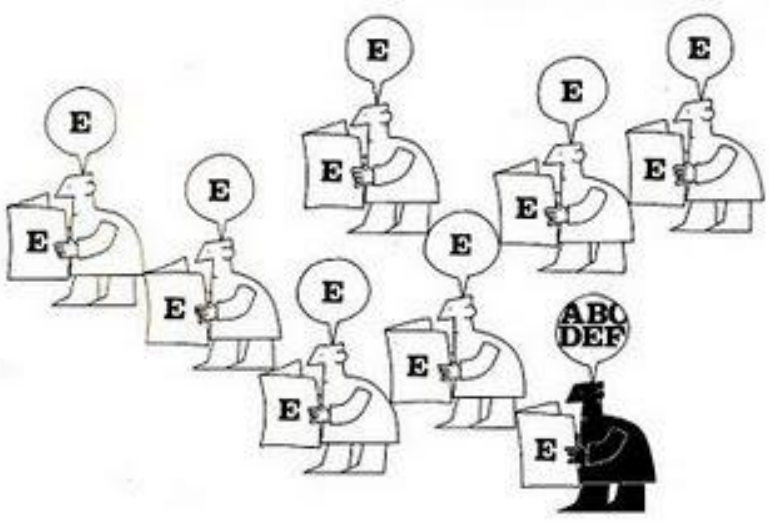

Figura 13 - Exemplo de charge utilizada para as discussões sobre apatia e não participação (IDEM, IBIDEM)

Destas discussões chegamos a considerações sobre como a participação social e a mobilização de camadas da sociedade, são avessas à manutenção do poder e vantagens da classe hegemônica na sociedade regida pela lógica capitalista. Ou seja, a luta de classes, com seus interesses contraditórios e

conflitantes define o grau de participação nas decisões nas nossas sociedades. Certamente, a organização, mobilização e colaboração das pessoas das classes oprimidas - que precisam sair de seus “casulos” – não são práticas sociais simples, e sabemos que a participação não é valorizada e incentivada, afinal uma população indiferente e omissa, que não intervém nas questões que lhes são próprias, facilita a manutenção da ordem estabelecida.

Estas são questões teóricas próprias ao conteúdo programático da disciplina Projetos de EA e Cidadania, mas que contribuíram também para o desenvolvimento do Projeto. Esperava-se que as discussões levassem gradativamente à compreensão de que a participação é fenômeno humano e como tal, influenciado pelos múltiplos fatores que determinam a realidade social e em sentido dialético também a define. A prática social pensada com o respaldo da teoria pode proporcionar a compreensão da realidade por outros ângulos, além da lupa do senso comum (sem que com isso queiramos generalizar a aprendizagem efetiva de todos os educandos). Os relatos de duas alunas sintetizam alguns dos passos dados pelo coletivo:

> Vivemos em uma democracia aprisionada pelo interesse de poucos. O que mudaria se a população começasse a participar dos processos que comandam nossa sociedade, mas tomar parte muitas vezes é complicado; o Brasil é o país que sempre as pessoas dão um “jeitinho para agilizar“ o andamento das coisas. Tem que redefinir o significado e a importância da palavra PARTICIPAÇÃO. A visão que tivemos na comunidade é a de que a participação por reivindicações é quase nenhuma, são completamente cerceados pelo medo da violência que impera naquela comunidade, o que impede o progresso do bairro. A reivindicação se concretiza, sob a visão dos moradores, no ato de votar nulo. Bem se vê que são totalmente excluídos sobre a proteção de seus direitos e deveres, até mesmo por conta de tais visões (Aluna N).

> Com a pesquisa de campo pudemos notar claramente a falta de informação (conhecimentos) que tem nossa sociedade. Culpam o próximo sem observar e questionar suas ações. Cobram daquele que não tem poder e se calam diante daquele que tem. É de suma importância a participação social ativa para serem conhecedores de seus direitos e deveres. A população tem o poder, mas não sabe usar. Trocam seus votos por qualquer coisa, não o usam com consciência (Aluna A).

Participação dos alunos

De modo a aproximar a teoria, as reflexões proporcionadas pela relação com a prática social estudada dos trabalhos que coletivamente desenvolvíamos, buscamos situar, então, a necessidade de participação crescente dos alunos nos

Projetos bem como as dificuldades de responsabilização e envolvimento dos alunos que enfrentávamos no trabalho coletivo.

O trabalho com os alunos demonstrava avançar, em termos de compreensão teórica, o que podíamos notar pelas discussões e também nos instrumentos de avaliação escritos. Em termos práticos, como relatamos nas discussões sobre as Assembleias, com o tempo, pudemos observar mais pessoas participando das discussões e decisões necessárias ao trabalho coletivo, outras buscando envolver e/ou exigir cooperação e respeito dos outros nas questões que dificultavam o processo de ensino-aprendizagem. Mas, houve também diversos momentos de dificuldades e aparente retrocesso. Importava que mobilizassem os conhecimentos e reflexões na prática participativa, de modo não só a compreender a realidade pesquisada, mas convocar estes conhecimentos em sua própria atuação.

Elucidamos aqui algumas dificuldades relativas ao relacionamento entre alunos na sala de aula, que se tornaram, em alguns momentos, obstáculos para o trabalho participativo: a organização da turma e dos grupos, a dificuldade de comunicação, a distribuição de tarefas, a assiduidade e a dificuldade em acatar e manter as decisões da maioria nas Assembleias, principalmente os dos alunos que faltavam muito, que não acompanhavam o desenvolvimento do Projeto, não participavam das decisões e muitas vezes tentavam retirar-lhes a legitimidade, atrapalhando o desenrolar dos trabalhos. Estas barreiras que apareciam em cada atividade foram bastante desgastantes e atingiam a todos.

O próprio número excessivo de alunos na turma dificultava as discussões gerais, principalmente nos momentos que tínhamos a intenção de dar voz a toda turma nas Assembleias. Compreendemos que possibilitar o diálogo não significa esperar consensos e soluções, mas também divergências e até conflitos. Em outros termos, a participação não é panaceia que tudo resolve (BORDENAVE, 1992). Contudo, como discutem Freire, Gadotti e Guimarães (2015), os conflitos podem ser superáveis entre posicionamentos diferentes, e com menos probabilidade, os posicionamentos antagônicos. Considerando estas questões, acreditamos que muitos problemas encontrados em meio às discussões poderiam ter sido contornáveis, como por exemplo, a dificuldade de alguns estudantes acreditarem nos trabalhos coletivos; o que vez ou outra apareciam como posições ideológicas divergentes. Estes momentos, porém, foram bastante difíceis na experiência vivida.

Buscávamos fazer avançar uma das maiores dificuldades que se apresentaram no desenvolvimento dos trabalhos: a competição entre sujeitos e grupos. Havia um número significativo de alunos que evitava contato com outros. Esta questão foi se tornando mais clara com o passar do tempo, principalmente nas avaliações do primeiro bimestre, em que pude ler alguns escritos-relatos que indicavam que alguns alunos não queriam se envolver no Projeto por não compreende-lo como uma atividade coletiva, ainda percebiam os outros como se fossem de um grupo “adversário”. Ainda e como de costume, tais avaliações indicavam que cada subgrupo desenvolvia a sua fatia do trabalho, compondo o trabalho coletivo ao final a partir de uma simples somatória das partes dos diversos grupos diferentes.

Vale relembrar que a turma resultava da junção de outras duas turmas alguns semestres antes e uma identidade comum parecia ainda não ter sido identificada. Bordenave (1992) afirma que sem sentir-se membro de determinado grupo dificilmente a organização é possível. Desta forma, sobretudo nas Assembleias, passamos a discutir questões sobre competição x cooperação essenciais a qualquer trabalho coletivo.

A competição está na base do sistema capitalista, especialmente sob a doutrina neoliberal: os mais fortes vencem, os mais fracos são eliminados. Poucos são aqueles que questionam a ética desta lógica, lógica que é naturalizada e apregoada como única realidade possível. Esta ideia passa a ser, com o repisar das relações, largamente compactuada entre as pessoas.

A competição entre as partes – sejam elas sujeitos individuais ou grupos corporativos, além de plenamente aceita nas relações sociais, é justificada sob a alegação de que mesmo na natureza, os animais também competem. Loureiro (2004) discute este equívoco, pouco inocente, segundo ele: o ser humano não deixa de ser um ser natural, mas o é em sua especificidade humana, com características peculiares (história, cultura, trabalho), não podendo ser comparado à natureza de forma genérica. A aceitação de que a competição é natural e que deve ser empreendida em qualquer relação social reforça os interesses das classes hegemônicas, que justificam a inevitabilidade da miséria e da desigualdade social, desconsiderando a exploração, as disputas e privilégios mantidos ao longo da história. Com um discurso meritocrático, essa lógica contribui para que os grupos

dominantes mascarem a realidade opressora, que não oferece oportunidades iguais a todos.

Outro fator a ser considerado é que os animais (e outros seres vivos também) competem, mas na natureza a competição não predomina sobre todas as outras formas de relacionamento. As relações simbióticas: mutualismo, cooperação, comensalismo, parasitismo, predatismo, etc. ocorrem de acordo com as necessidades naturais das espécies e a adaptação de um ecossistema em que todos os seres vivos que lá existem evoluem de maneira conjunta e interligada (coevolução) e vivem em interdependência, de maneira que em certa medida, todos dependem uns dos outros. Mas, o principal aqui é que tudo isso se dá de forma natural, onde não está presente a intencionalidade da ação – como a ação humana – para evitar ou consolidar essas relações.

A valorização extrema da competição, o individualismo, a acumulação de bens materiais – engrenagens intencionais, essenciais para o funcionamento do sistema capitalista -, desvaloriza outros princípios: como a participação e a cooperação. O sistema coloca como central na vida da população questões que só ele pode prover e a sua funcionalidade é garantida por meio da ideologia que nos faz acreditar que a felicidade e a qualidade de vida dependem da posse de bens materiais. Partem desta ideia as duas premissas do próprio sistema: que a finalidade da vida é o prazer máximo, marcado pela satisfação de todos os desejos e necessidades do ser humano (hedonismo radical), e que o egocentrismo, necessário ao funcionamento do sistema, gera harmonia e paz (FROMM, 1999).

Neste contexto, o individualismo e a competição, a exploração (do homem sobre a natureza e do homem sobre o homem) tem terreno fértil para desenvolver-se. Trata-se de um ciclo que se retroalimenta incessantemente: os desejos materiais se renovam logo depois que são conquistados, num processo ilimitado. E enquanto esta for a orientação de existência da sociedade ocidental, haverá sempre e mais competição, disputa e exploração do trabalho e incentivo ao consumo

> A falta de acesso à educação, a ausência de estímulo à formação da consciência crítica, a importação da cultura e a superexploração da cultura de massas industrializada, a desvalorização da arte e das expressões culturais autóctones. O arremedo de modelos teóricos europeus e estadunidenses, a pauperização extremada, etc. são todos meios para o exercício da opressão e cumprem papel determinado na manutenção da racionalidade dominante (ABDALLA, 2002, p. 74).

Uma formação que contribua com o desvelar das contradições que vivenciamos, estimulando a consciência crítica, autonomia, iniciativa e liberdade sempre é utopia que se coloca no horizonte desde quando idealizei os trabalhos participativos que busquei desenvolver com os futuros professores, ainda que consciente de todas as amarras e dificuldades que encontraria. E foram mesmo diversas as questões limitantes que se apresentaram no desenvolvimento dos processos participativos. Por exemplo, nos trabalhos em grupo, de pesquisa sobre questões de interesse dos alunos/grupo (por meio de livros e no laboratório de informática), de discussão e organização de suas questões internas, momentos em que não os direcionava - embora estivesse disponível para tirar dúvidas e orientá-los -, foram pouco produtivos nesta turma do 5º semestre (primeiro semestre de 2014). Alguns grupos se comportavam de maneira imatura como se precisassem ser fiscalizados para se empenharem nos processos educativos relativos à sua própria formação. Insistíamos no potencial da participação para possibilitar a autocrítica e o desenvolvimento da forma de pensar e atuar mais coerentes. Loureiro (2004, p. 71) afirma:

> Nos processos participativos ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos envolvidos. Participar, aqui (...), é promover a cidadania, entendida como realização do “sujeito histórico” oprimido. (...), pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser “senhor de si mesmo”, sendo, para isto, preciso libertar-se de certos condicionamentos políticos e econômicos também.

Embora a participação e o trabalho educativo intencional com e pela participação possam contribuir com o progresso e emancipação dos sujeitos educandos, como todo fenômeno humano a participação também precisa ser compreendida historicamente e em meio à sociedade em que toma corpo. Bordenave (1992) destaca a estrutura social como um forte condicionamento à não participação, especialmente na sociedade brasileira em que a sociedade é estratificada em classes superpostas, com diferentes interesses – muitas vezes antagônicos. Depreende-se, portanto, que não podemos evitar a análise da participação sem considerar às estruturas de poder, que faz frequente oposição às tentativas de participação que questionem as classes dirigentes e seus privilégios.

Neste sentido também, Demo (1988) analisa que é importante compreender a participação enquanto humanização, em oposição à tendência predominante em

nossa história: a dominação. Ele destaca que participação e dominação são faces complementares e opostas da mesma unidade, ou seja, uma se aloja na outra.

Neste sentido, buscamos reconhecer que o processo participativo além de enfrentar dificuldades relacionadas ao comodismo individual, a desvalorização de posicionamento crítico na sociedade brasileira, tantas implicações grupais, enfrenta também um fenômeno histórico e estruturante de nossa sociedade, que é a dominação, que tem como efeito mais direto e comum – e também como causa - a desigualdade social. Segundo Demo (1988), nenhuma das sociedades conhecidas movimentou-se sem a questão do poder, além das questões econômicas.

> A dominação traduz sempre conflito porque é feita da desigualdade: um lado minoritário comanda, outro majoritário obedece. Não há dominação que não tenha dois lados, antagônicos e complementares, numa autêntica unidade de contrários, e por isto dinâmica (IDEM, p. 83)

Mas, a dominação não se apresenta sempre de maneira tirânica explícita, também se dá de maneira mais sutil, apesar de sempre ocorrer a partir de poderes desiguais - e por isso mesmo tende a se manter. Podemos notá-la em nossa sociedade, por exemplo, com a educação pobre que os menos favorecidos podem acessar, com os serviços de saúde em quantidade e qualidade inferior ao necessário, ou as péssimas condições do transporte público que os desloca de suas casas aos seus trabalhos, todos direitos que garantem a dignidade da vida, garantidos pela Constituição há quase 30 anos. Em oposição, educação para formação de líderes, serviços de saúde e transportes individuais a quem pode pagar. Como alterar o quadro de dominação nestas condições?

Considerando este cenário, ainda podemos refletir sobre como a dominação por vezes se institucionaliza, produz ideologias, ideólogos que a sustentam (DEMO, 1988), além das instituições, a papel definitivo da mídia, da indústria cinematográfica, e até pelo que supostamente deveria ser expressão e produção humana desinteressada, como a arte (SANDEVILLE, 2006).

Mas, a dominação será tanto mais legitimada quanto mais “dominados deslumbrar”, ou seja, quando até mesmo aqueles que sofrem as mazelas decorrentes da desigualdade, não a perceberem, menos ainda a denunciarem. E esta renúncia pode se dar por diversas razões, desde uma compreensão pouco profunda a respeito da história e da estrutura da organização social, dos direitos individuais e coletivos, assim como também por questões ideológicas, mas,

independentemente de onde os sujeitos se encontrarem neste espectro – por vezes declarando uma suposta neutralidade -, tenderão a fortalecer a lógica que o domina, mesmo que não a reconheçam. Neste sentido, Novicki (2007, p.146) afirma:

> ... nos regimes escravocrata e feudal os trabalhadores sabiam que eram explorados/dominados, no modo capitalista de produção o assalariado percebe-se numa relação de igualdade com os responsáveis por sua fragmentação, bestialização/desumanização.

Trata-se de processos vinculados à alienação - importante condição para manutenção do sistema capitalista e adaptação das pessoas a ele. Segundo Novicki (2007) - a partir de análises de Marx, Mészaros e Kosik - a alienação envolve diferentes dimensões: a alienação do homem em relação à natureza (o estranhamento e não percepção de pertencimento), a alienação do homem quanto a si mesmo (dificuldade de percepção de si mesmo e de sua força de trabalho), a alienação do homem em relação ao seu ser genérico (não compreende seu pertencimento à espécie, uma "totalidade que vive em condições similares à sua (...) alienação da condição humana" (IDEM, p. 148) e finalmente, a alienação do homem quanto ao próprio homem (o que a o leva a crer que pode forjar sua libertação independente de outros homens).

Já a participação ativa implica em escolhas, depende de esforço e em assumir posturas, de modo a se inserir na realidade, para além de integra-se a ela (FREIRE, 2007).

De outro ponto de vista, sendo históricas, a dominação e a alienação – assim como a participação -, são dinâmicas e, como feitos humanos, portadores de muitas nuances, com espaços para mudanças e "contramudanças", que possibilitam não só sua manutenção, mas também a sua superação.

Neste sentido, ressaltou-se durante os processos de formação participativos que vínhamos tentando empreender que, o espaço e momento dedicados à participação, longe de resolver todos os problemas que tínhamos, podendo gerar conflitos, nos ajudava a compreender melhor algumas ferramentas de manipulação popular e exercitar a participação. E participar implica em compreender a realidade constituída por meio de processos históricos e decisões, depende de humanização, mas, ao mesmo tempo, a participação a provoca, ou como afirma este autor (BORDENAVE, 1992, p. 56) "não tem, pois, somente uma função instrumental (...), mas exerce também uma função educativa da maior importância, que consiste em

preparar" (...) as pessoas para assumir o seu exercício como algo que lhe é próprio, com vistas à sua autonomia.

A educação é um destes feixes de luz, que possibilitam às pessoas compreenderem a importância de se apropriarem dos conhecimentos elaborados para que possam participar verdadeiramente da vida em sociedade, não apenas reproduzindo-os, mas também os produzindo em e para sua vida real[66]. Ou como diria Saviani (2007, p. 55) "(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação".

Durante as discussões, algumas falas dos alunos expressaram o avanço em sua compreensão, por exemplo, ao se aperceberem e declarem se sentir como parte, "engrenagens" do sistema, ajudando-o a funcionar, sem que isso fosse anteriormente notado. Além disso, também relatavam que o trabalho desenvolvido coletivamente a partir da pesquisa na comunidade havia colaborado com o grupo, e com a consciência de seu potencial. O retato da aluna expressa estas questões:

> A partir da pesquisa de campo podemos perceber que a comunidade está perdida em relação aos seus direitos e deveres. Acreditam nos líderes que foram colocados muitas vezes por eles para representá-los e cruzam os braços achando que eles que têm que ver os problemas e agir. Acredito que quando tomamos consciência e percebemos que temos direito e voz, somos capazes de mudar esse pensamento. Nos reunir, colocar nossas ideias, juntamente discuti-las e chegarmos a um senso comum e levarmos aos líderes, podemos mudar... (Aluna W)

Por outro lado, a intervenção educativa que o grupo pretendia realizar apresentou degraus mais difíceis de serem transpostos. Inicialmente o grupo decidiu expor todo o processo desenvolvido e as reflexões por meio da arte – especialmente a música – tanto aos colegas de curso e também à comunidade, que poderia ser convidada para participar (mais ou menos ativamente) do momento de socialização dos estudos realizados, podendo também conhecer a faculdade, local que ainda oferece rara abertura à mesma. Pensou-se em expor os dados com/ pela música, o que poderia ser interessante para trazer a discussão do trabalho como produção

[66] É interessante notar que diversos grupos marginalizados já se deram conta desta inevitabilidade. Em abril de 2015, na festa nacional do índio, em Bertioga, ao saudar a primeira indígena brasileira a entrar em Harvard, seguindo uma tendência crescente de indígenas que chegam ao ensino superior em diversas de nossas Universidades Públicas brasileiras. Alguns líderes indígenas destacaram que se apropriar dos conhecimentos produzidas pela cultura branca ocidental é condição para sua existência, não dizimação, o que possibilita ao mesmo tempo que possam manter também a sua cultura tradicional.

humana material e imaterial e como esta prática e seu significado têm sido reduzidos a um produto vendido no mercado. Além disso, exploraríamos também o potencial que a música possui em dinamizar uma apresentação. Contudo, além das dificuldades de organização do próprio grupo, encontraram dificuldades objetivas: após terem rascunhado algumas possibilidades de intervenção na comunidade, na praça do bairro, souberam com a participação de alunos que habitam na localidade, que o local era “dominado pelo tráfico”. Em momento posterior decidiram “pedir autorização ao chefe local”, mas neste ponto, muitos alunos já não estavam mais dispostos a se envolver. De minha parte também entendi como algo que pudesse trazer consequências não desejadas. Assim, em decisão coletiva – Assembleia - a turma decidiu por não realizar a intervenção, que era desfecho do processo de pesquisa-ação-participativa.

Mas, esta expressão poderia se dar de outras formas, além da costumeira apresentação final; neste contexto de síntese por meio da arte, tornamos poesia coletiva a realidade estudada, inspirada numa poesia de Brecht: Em toda parte há muito para ver que segue anexa (anexo 11).

Finalmente, de todo o processo vivido, das reflexões e preocupações que se desdobraram dele, importa aqui reconhecer que a formação participativa, com todos os seus percalços, nos trouxe importante aprendizagem, aos alunos, compreensão significativamente mais elaborada do contexto em que a sua IES se insere e dos conceitos das disciplinas, alguns avanços quanto aos trabalhos coletivos e participativos. Alguns entraves à participação foram melhor compreendidos, porque vivenciados, e como entendemos, só poderão ser mantidos e fortalecidos, pelo exercício e reflexão contínuos. Paulo Freire (2007, p. 57-58) expressa o que ousamos desejar e acreditamos, que podemos proporcionar / despertar interesse nos educandos em aprender e em participar:

> A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

CAPÍTULO 4 - A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E TEORIA NA TRANSFORMAÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA

Neste Capítulo trataremos dos processos de formação de educadores ambientais que buscaram, no desenrolar dos trabalhos, aproximar os aspectos teóricos da prática do objeto maior de estudo do Curso de Pedagogia: a escola. Neste sentido, discutimos a superação necessária das dicotomias entre, ação e reflexão, ensino e pesquisa e extensão, discurso e atuação, bem como possibilidades e limites da construção coletiva e participativa destes processos de formação de professores como educadores ambientais.

Entendemos que, se buscamos superar esta dicotomia entre teoria e prática, não podemos negá-la, ao contrário precisamos enfrentá-la, elucidá-la, criticá-la, refleti-la, individual e coletivamente, almejando compreender nuances, peculiaridades e funcionamento do pensamento e ação humanas, da teoria e da prática, superadas como contrários e voltadas para a transformação social. No pensamento marxista elas configuram uma mesma unidade: a práxis humana[67].

Teoria e prática, entretanto, não se igualam, mas se integram, se autodeterminam, de forma que um polo não existe sem o seu oposto, a sua metade antes existe por, e em consequência da outra. A busca pela superação dialética na fragmentação entre teoria e prática humanas, acreditamos, tampouco será conquistada camuflando-se conceitos, como se observa correntemente, pela substituição apenas linguisticamente do termo “prática” – no sentido prático utilitário - por “práxis”, sem que haja efetivamente a mudança da prática humana (RIBEIRO, 2001), para uma prática qualitativamente superior, refletida e mais consciente, por intermédio e contribuição da teoria.

[67] “Por uma questão de lógica é preciso distinguir entre ‘contrário’ e ‘contraditório’, por mais que embaralhemos os dois na prática discursiva. Termos contraditórios não são dialéticos, porque apenas se excluem, não permitindo a polarização política. Não formam um todo dinâmico, de repulsa e necessitação. Termos contrários são especificamente dialéticos, porque constituem os componentes essenciais das totalidades históricas. Subdesenvolvimento é o contrário de desenvolvimento: no que se afastam, porque a exploração de um sobre o outro, necessitam-se, porque um não se faz sem o outro” (DEMO, p. 98).

Segundo Sánchez Vázquez (2007), superar a consciência espontânea e reiterativa do cotidiano, os limites da consciência comum, é condição para se atingir uma verdadeira consciência de práxis; por outro lado, a consciência idealista, que superou a consciência comum - do ponto de natural, unilateral e imediato – ao longo da historia, também precisa ser superada, porque mistificada e distante da atividade humana real. “Daí a necessidade ao mesmo tempo por motivos teóricos e práticos – de contrapor uma clara compreensão da práxis à concepção ingênua ou espontânea dela” (p. 31).

Atingir tal estado de consciência não será possível se se abandoná-la à própria sorte. Ela terá de ser produzida. Esta formação, garantida por, dentre outros meios, como a educação, pode possibilitar a elevação da consciência comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2007a), o que por sua vez, permitirá a criação por estes indivíduos – e a coletividade – da humanidade. Humanidade que está sempre em constante feitura.

A educação é uma atividade social, um processo que contribui para o acesso à informação já produzida por todo o gênero humano na história, que, ao se apropriarem dela, pelo processo educativo, formam-se homens, sujeitos para viverem em sociedade, bem como para o contínuo processo de criação e transformação da vida. Esta questão é bem esclarecida por Lombardi (2010, p. 232):

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

A apropriação do conhecimento e cultura humana já produzidos coletivamente são compreendidos, portanto, como meio que possibilita ao sujeito compreender a realidade que o cerca, sua construção histórica e suas contradições. Esta é uma condição para libertação e, portanto, para alçarmos a um nível de consciência superior, em busca da autonomia necessária ao processo de produção, material e do próprio homem. Conscientes de sua inconclusão, os sujeitos podem buscar a superação das condições que lhes são colocadas e ao mesmo tempo, a transformação das relações humanas e com o meio.

Portanto, à Educação Ambiental que se pretenda transformadora, não cabe, apenas garantir as condições aos sujeitos de pensar a prática social - a produção do mundo humano, problematizando as relações humanas na natureza -, com o suporte da teoria. Para que se eleve a uma práxis transformadora, ela precisa propiciar e estimular a participação social que possibilite criar novas possibilidades à melhoria da vida concreta de maneira consciente e planejada. Os desafios que se colocam à EA brasileira:

> Além daqueles inerentes ao modo de produção capitalista: alienação, desigualdade social e ação coletiva, entendemos existir desafios que dão especificidade à educação ambiental demandada para as condições brasileiras, pois, no nosso entender são decorrentes de uma persistente cultura política autoritária, que tem inviabilizado, de diferentes maneiras (legal, administrativa, política, educacional...), o pleno exercício da cidadania, particularmente a conscientização de nossa dupla determinação (social e natural) e a participação no processo decisório de formulação/ implementação de políticas públicas e práticas sociais, que visem superar a desigualdade/exclusão socioambiental (NOVICKI, 2007, p. 137).

O que demanda a EA brasileira é desafiador, inclusive seu potencial internacional[68] - é desafiador. Sabemos, a educação brasileira não conhece caminhos fáceis. Nesse sentido, podemos trazer para esse desafio aquilo que nos explica Sánchez Vázquez (2007, p.57)

> Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis.

A unidade entre teoria e prática para a transformação social aqui neste capítulo deste estudo considera os trabalhos desenvolvidos, descritos e analisados nos dois capítulos anteriores. Compreendendo tudo que foi até então apresentado como um processo, a sua continuidade - o tempo - e a ação-reflexão-ação que ele demanda nos são grandes aliados. A partir do processo de formação teórico e prático de educadores ambientais desenvolvido, foi possível avançar nos trabalhos no segundo semestre de 2014, pela integração do Projeto Interdisciplinar[69] e asduas

[68] Constantemente ouvi de educadores e ambientalistas de diversos países, no estágio de doutoramento em Liège na Bélgica, expressões que demonstravam esperança depositada em nossas potencialidades.

[69] Neste semestre, inclusive fui responsável, individualmente, pela coordenação do Projeto Interdisciplinar do curso de Pedagogia.

disciplinas, sobre as quais era responsável no 5º semestre de formação do curso de Pedagogia: Projetos de Educação Ambiental, Nutrição, Cidadania e Saúde (ou Projetos de Educação Ambiental e Cidadania) e Currículos e Programas. Além de docente responsável por elas, fui também coordenadora da turma do 5º semestre do período da manhã.

Considerando as preocupações acima discutidas, o trabalho pedagógico desenvolvido teve por base as considerações de Saviani a respeito da educação (1997, p. 12)

> ... do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia, entendida como ciência da educação, esses elementos [ideias, costumes, hábitos, atitudes] interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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 dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Desta forma, a organização do processo educativo tinha, de um lado uma preocupação teórica, de modo a garantir aos sujeitos o acesso a um conhecimento acumulado referente aos conteúdos clássicos das disciplinas, possibilitando que pudessem internalizá-los. Desdobra-se daqui, portanto, uma preocupação quanto às formas de se proporcionar esta apropriação. A participação coloca-se aqui como método de ensino, mas também como finalidade do ensino, a participação ativa em níveis inicialmente micro, preparando-os também para atuações em nível maiores.

As experiências participativas e coletivas que desenvolvemos desbravaram desafios diversos, mas foram eles que aos poucos possibilitaram o amadurecimento prático e teórico e o lapidar da pesquisa – a produção do conhecimento desta vez numa escola pública de educação básica e em sua circunvizinhança – mas, também o amadurecimento intelectual e de habilidades de nós mesmos, enquanto indivíduos e coletivos envolvidos. Idealizamos e buscamos realizar o verdadeiro sentido da práxis em Marx, aquele em que os sujeitos em e pela sua atividade transformadora, “produz(em), a um só tempo, objetos e a si mesmo, isto é, produz(em) o próprio ser humano” (RIBEIRO, 2000, p.13).

O respaldo teórico balizou, portanto, o trabalho nas Assembleias e na Pesquisa, avançando em relação aos trabalhos do semestre anterior, pois nos engajamos num trabalho com a escola parceira. Ou seja,integrou-se com a "Pesquisa" (organizando coletivamente o Projeto, coletando informações e analisando-as) e neste semestre estabelecemos parceria com a escola pesquisada, com alguns professores e alunos: a "Extensão".

A contribuição disciplinar, portanto, foi determinante ao trabalho interdisciplinar e participativo com os alunos do curso de Pedagogia, ambos decisivos à compreensão da complexidade da realidade socioambiental e formação de educadores ambientais. Sobre a EA e a participação, Tozoni-Reis (2007, p.134) afirma:

> Sendo essencialmente política, a Educação Ambiental é um processo de apropriação critica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos que implicam em construir, eivado de participação, um processo de construção pelos sujeitos das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem.

Para explicar o trabalho que desenvolvemos, é importante ressaltarmos ainda, a diferenciação entre dois níveis de práxis. Segundo Martinez (2007, p.16), há a práxis humana intencional, aquela que "pretende levar a cabo objetivos previamente determinados de forma consciente", mas há a práxis não intencional, aquela cujos resultados decorrentes não coincidem com as intenções iniciais; ambas são constitutivas do desenvolvimento histórico da humanidade. Por outro lado, a práxis não intencional não recusa o pensamento humano, segundo Sánchez Vázquez (2007) a práxis é uma atividade material humana, e por ser humana, é uma atividade consciente objetiva, embora possa haver diferentes níveis de consciência envolvidos nesta atividade – da consciência comum à consciência plena da práxis. Mesmo a consciência comum tem uma dimensão teórica, porque o homem como um ser histórico vive no mundo histórico, isto é, seu próprio cotidiano é uma construção histórica que transporta ideias e teorias (ou a cada geração recomeçamos das cavernas?), embora não as perceba conscientemente. Isto é, as ideias não estão organizadas e o senso comum não as reconhece – não há consciência desta impregnação.

A atividade educacional e, portanto, a práxis educativa como a entendemos, são práxis intencionais e ocorrem de maneira sistematizada, organizada, com fins previamente definidos, embora nem sempre possa prever e/ou controlar todas as

suas consequências. Na verdade, muitas boas surpresas podem acontecer e estar aberto a estas possibilidades pode enriquecer significativamente o processo educativo.

A formação nas disciplinas teve basicamente os mesmos objetivos descritos no capítulo 3, embora também como no semestre anterior, tenhamos realizado um processo participativo para a sua construção, considerando as expectativas dos alunos. Importa desde já refletirmos sobre a práxis coletiva aqui realizada, uma vez que neste processo as expectativas dos alunos consideradas e discutidas partiam, provavelmente, das experiências de vida, atividade prática material. Esta prática porém, é elaborada pela atividade intelectual, um processo de abstração sobre esta realidade. Além disso, no processo coletivo de discussão e definição dos objetivos, houve também a realização da atividade teleológica que, embora sendo uma atividade teórica (que produz finalidades), está contida na atividade prática, ganhando seu significado por meio desta unidade (RIBEIRO, 2000). Vale ressaltar deste processo também o engajamento dos educandos na elaboração, permitindo o início de uma parceria e corresponsabilização quanto ao trabalho coletivo que empreenderíamos[70].

Quanto aos conteúdos curriculares - teóricos - também foram similares, sobretudo no início dos trabalhos, aqueles já descritos no Capítulo anterior, embora nem sempre o tenham sido os instrumentos pelos quais eles foram socializados, que variaram conforme as peculiares do grupo, das relações professor-alunos, algumas ocorrências , além do aprendizado a partir do processo desenvolvido anteriormente. Um exemplo desta situação se deu na disciplina de Currículos e Programas. No primeiro semestre, no início dos trabalhos, lemos e discutimos o texto de Junqueria (2014) – um trecho de sua tese que abordava especificamente questões essenciais a respeito das implicações da construção de currículos - que trata, de maneira introdutória, diversas temáticas que seriam trabalhadas ao longo do semestre. Para minha surpresa, os alunos tiveram dificuldades de compreensão e apropriação do conteúdo, desta forma, no segundo semestre de trabalho com esta turma, levei outra referência para discussão, o capítulo do livro Pedagogia Histórico-crítica: primeiras

[70] Benjamin Franklin tem uma frase representativa de nossos esforços: “Tell me and I forget. Teach me and I may remember. Involve me and I learn” (Diga-me e eu esqueço, Ensine-me e eu talvez me lembre. Envolva-me e eu aprendo”).

aproximações, do professor Dermeval Saviani denominado “Natureza e especificidade da Educação”, que também apresentou muitas dificuldades à compreensão da maioria dos alunos, questões que buscamos esclarecer num trabalho minucioso de mediação entre professor e alunos.

Mas, em linhas gerais, os conteúdos teóricos dos processos de ensino e aprendizagem realizados nas disciplinas foram os mesmos do semestre anterior. Ribeiro (2000, p. 24) discute que, sendo constitutiva da práxis, “a teoria pode mostrar - independente de suas consequências práticas – uma autonomia relativa a respeito da prática” ou noutros termos, a teoria, como reflexão possibilitada a partir da materialidade da vida, tem possibilidades mais amplas que a própria prática, que é a parte da práxis que se faz, se realiza (DEMO, 1995).

Entendo-os, prática e teoria, como processos profundamente relacionados, buscaremos na organização do trabalho não incorrermos na definição de categorias fechadas que fragmentem a realidade (apesar de criticar tais práticas, fruto de operações lógicas – cartesianas - que precisam compartimentar para entender, como a consciência comum está habituada a trabalhar desta maneira, nem sempre o pesquisador as faz conscientemente). Consideramos as contribuições de Demo (1995, p. 93)

> A realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutiva. Por isso, indivíduo em si não é realidade social, porque é gerado em sociedade, educado em sociedade, socializado em sociedade. Isolar é artifício ou patologia. É possível, por artifício metodológico. Isolar um componente, para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que **‘o todo é maior que a soma das partes’**

Por fim, antes de apresentarmos os conteúdos teóricos: como já os esmiuçamos no capítulo anterior, para evitarmos repetições, buscaremos realizar uma síntese dos tópicos essenciais e, quando de novas abordagens, detalharemo-las.

Quanto aos conhecimentos teóricos, objetos de ensino e aprendizagem da disciplina de Currículos e Programas: o currículo brasileiro e as implicações de sua construção histórica; as questões orientadoras das discussões foram: Quais conteúdos são inseridos nos currículos? De que maneira? Como estes conteúdos foram definidos e selecionados? Por quem? Quais identidades se pretende formar? Discutimos também as diferentes teorias curriculares que se dedicam ao estudo dos currículos e, conhecendo e inúmeras possibilidades, buscamos contribuir pelo

exercício da reflexão, para organização de currículos que busquem formar os sujeitos em suas máximas possibilidades.

Na disciplina de Projetos de Educação Ambiental e Cidadania, iniciamos com a conceituação[71] e organização de Projetos, na sequência trabalhamos a partir das representações de ambiente dos alunos – em geral, percepções da consciência comum, problematizando-as.

O passo seguinte foi instrumentalizá-los teoricamente sobre as “diferentes concepções de ambiente”, conformadas em determinadas épocas e a partir de relações específicas entre os homens e natureza. Estas concepções não são apenas determinadas por estas relações, também as reproduzem.

Ainda nesta disciplina, outro tema abordado foi uma proposta pedagógica de educação ambiental (MEYER, 1993), que além de possuir enfoque crítico a respeito das relações humanas no ambiente, propõe o trabalho da EA para contribuir com o repensar destas relações para transformá-las, considerando uma nova ética na forma de produzir e reproduzir a vida.

A partir da proposta do Mapeamento Ambiental sugerida pela autora, discutimos sobre a pesquisa coletiva a ser desenvolvida, sobre a qual trataremos com detalhes adiante.

Relacionando as duas disciplinas, trabalhamos com o conceito de “trabalho” atividade transformadora do homem sobre a natureza, a partir da qual ele produz o mundo humano e a si mesmo num processo dialético. Segundo, Ribeiro (2000, p. 44) “construção, produção, constituição de um ser humano cada vez mais humano” razões universais da práxis humana, e potencialidade inerente ao homem de “ser-mais” (FREIRE)

Estas questões dizem respeito diretamente ao tema dos currículos escolares, que definem os conteúdos mais relevantes a serem ensinados - ou ao menos aqueles que “interessam” ser ensinados – e ao mesmo tempo que se reproduz

[71] É importante destacar aqui que apesar de tratar-se de uma prática pedagógica com base na transmissão-assimilação de conceitos, por vezes uma aula expositiva, isso não quer dizer que tenha sido realizada de maneira mecânica - crítica comum feita pelas pedagogias construtivistas, como se todo processo de transmissão de conteúdos incorresse em passividade do aluno - para compreender melhor esta questão, ler Especificidade e Natureza da Educação, no livro Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações de Dermeval Saviani. A aula contou com a participação dos alunos que respondiam a perguntas as quais o professor utilizava para respaldar os conteúdos a serem discutidos ou problematizados para que a partir deste ponto, pudessem rever as representações de senso comum. Ou seja, a aula foi expositiva, mas nem por isso o processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido como mecânico, sem vida e/ou atividade.

determinados valores, conhecimentos e atitudes, também se produz estes valores, conhecimentos e atitudes nas crianças e consequentemente na sociedade e seu funcionamento.

Todo conteúdo teórico das duas disciplinas foi, então, possibilitando que desenvolvêssemos nossa prática, em aulas, assembleias, na escola e na comunidade de seu entorno, ou seja, nos processos de ensino, pesquisa e extensão, onde a participação de todos em seus processos de formação teve lugar de destaque. A reflexão sobre a prática culminou no aprofundamento de determinados temas, diferentes daqueles que havíamos trabalhado com o grupo do primeiro semestre.

Assim, se por um lado a teoria tem certa autonomia em relação às suas consequências práticas, a prática - também objeto intencional de nossos processos de ensino e aprendizagem - não pode ser realizada sem um mínimo de elementos teóricos, identificados abaixo:

> a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
> b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática - que se leva a cabo essa transformação;
> c) um conhecimento da prática acumulada na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;
> d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais; têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para a sua realização (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 261).

No trabalho de formação de educadores ambientais desenvolvido, pudemos identificar âmbitos específicos correspondentes àqueles identificados nos itens apontados por Sánchez, ou seja, o trabalho de formação prática que exigiu para sua realização também repertório teórico: a) O conhecimento da realidade escolar e de seu entorno, possibilitado pela pesquisa (analisado no item 4.2); b) conhecimento das ferramentas para participação (item 4.1); c) processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares e também aprofundamento teórico sobre questões/categorias decorrentes da pesquisa no espaço das disciplinas: a prática social teorizada e elevada a um nível qualitativamente superior (item 4.3); d) a transformação do processo de formação dos educadores ambientais, por meio da integração Ensino, Pesquisa e Extensão (item 4.4). Assim, podemos considerar

esses elementos como categorias para melhor identificar no trabalho desenvolvido os momentos em que se articularam prática e teoria, nossa práxis educativa.

4.1 Conhecimento das ferramentas operativas de participação

Como já justificamos anteriormente, não retomaremos questões já analisadas no Capítulo 3, traremos aqui aquilo que houve de peculiar aos processos no 2º semestre de 2014. Trata-se, portanto, mais especificamente do conhecimento e da apropriação deste conhecimento – já que falamos de trabalho educativo - sobre os instrumentos que proporcionam mais participação dos sujeitos educandos/pesquisadores/educadores, e como funcionam. Foram elas as Assembleias e a Pesquisa-ação-participativa.

Assembleias

As Assembleias foram as atividades realizadas que mais expressam nosso esforço em fomentar a participação dos alunos em seu próprio processo formativo, que se constituíram em verdadeiros momentos de formação política – teórica e prática - bem como em instrumentos para que pudéssemos organizar o planejamento e avaliação da pesquisa realizada. Como neste semestre os alunos conquistaram a possibilidade de ter um representante discente nas reuniões do Projeto Interdisciplinar, as Assembleias constituíram-se também em espaço de discussão, comunicação e deliberação sobre as questões que implicavam na construção e organização desse Projeto, de modo a viabilizar uma representação efetiva, o que possibilitou também a formação política dos alunos. Pela primeira vez eles conheceriam mais de perto as discussões, trabalho e responsabilidade que ocorriam nos “bastidores” do Projeto Interdisciplinar.[72]

As Assembleias ocorreram semanalmente, com dias, horário e tempo de duração definidos no cronograma, intercalando-se entre as disciplinas Projetos de Educação Ambiental e Cidadania e Currículos e Programas. Além disso, como já mencionado anteriormente, as discussões e decisões foram registradas pelos alunos – secretários semanais - em atas, digitalizadas e compartilhado online, além de

[72] A turma do quinto semestre anterior já havia acompanhado mais de perto este processo, embora sem representação e voto, pois nas Assembleias eu me responsabilizava pelo processo de mediação entre a turma e o coletivo de professores que definia o projeto. Esta turma, porém, que havia sido coordenada no 4º semestre por outro professor, não conhecia o funcionamento deste coletivo.

haver também um mural exposto na sala, onde os participantes montavam as pautas de discussão, conforme as questões fossem surgindo durante a semana.

Nas primeiras Assembleias, discutiu-se, sobre a dificuldade de manter as conquistas democráticas no e do trabalho anterior, tendo em vista que a Gestão Acadêmica da Instituição prescrevera, sem aviso prévio, tema – Reciclagem - e método do próximo projeto. Reportamos, eu e a representante discente, aluna L, que já havia participado da reunião do coletivo do Projeto Interdisciplinar, a negociação que vinha se dando. Nessa reunião, explicamos aos alunos porque eles não participaram na definição do tema e como tivemos que enviar rapidamente uma contraproposta, intitulada **Educação Ambiental e cinema brasileiro** aos órgãos acadêmicos da Instituição**.** Esta temática havia sido, porém, pré-aprovada pelos docentes, além de ser temática atual e de relevância social e educativa (dada a promulgação da Lei incluída na LDB/96 sobre a exibição e utilização do cinema nacional como ferramenta pedagógica em junho de 2014).

O Projeto (anexo 4) que foi aprovado manteve características do trabalho que já vínhamos desenvolvendo e algumas diretrizes do projeto recomendado pela Gestão Acadêmica da IES, especialmente a questão do estabelecimento de parcerias com as escolas. Isso também tinha sido sinalizado por nós, coletivo do Projeto Interdisciplinar no semestre anterior como ação de grande importância. Apesar de certo receio inicial, pelos esforços que demandariam tal trabalho coletivo, alguns professores e alunos em reunião já haviam iniciado a definição e contatos com as escolas parceiras e no caso daquela a qual me responsabilizei por estabelecer[73], era coincidentemente, local de trabalho como inspetora de ensino de uma das alunas da turma, o que facilitaria nosso trabalho.

As questões a respeito do funcionamento das Assembleias e os obstáculos enfrentados no trabalho coletivo não serão discutidos aqui por terem sido semelhantes às analisadas no capítulo anterior. Além disso, grande parte das pautas - definidas pelos participantes - relacionou-se ao desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar, sobretudo a pesquisa que deu início ao projeto realizado com a escola.

[73] A parceria com tal escola foi possibilitada pelo professor Emílio Prado, amigo e companheiro de trabalho com quem iniciamos parceria. O projeto (anexo 5) foi apresentado e aprovado pela direção e coordenação da escola, com quem mantive contato ininterrupto por email, telefone e pessoalmente além de outros professores.

Assim, é importante trazer ainda para análise o conteúdo de nossa pesquisa coletiva, por se tratar, de uma pesquisa-ação-participativa, foi mais um dos instrumentos que possibilitou, mais do que conhecer os mecanismos práticos participativos, conhecer também a realidade socioambiental alvo de nossa ação.

4.2 A pesquisa-ação-participativa: instrumento para o conhecimento da realidade escolar e de seu entorno

No processo de formação dos pesquisadores/educadores ambientais iniciamos conhecendo, discutindo e nos apropriando de conhecimentos sobre a relação dos homens no e com o ambiente, com destaque para sua construção histórica. A proposta de pesquisa/pedagógica do Mapeamento Ambiental – como um dos conteúdos disciplinares -, complementou-se com conhecimento mais específicos sobre a Pesquisa-ação-participativa (PAP).

A partir da apropriação do conhecimento teórico, sobre as questões ambientais e sobre a metodologia da pesquisa participativa, iniciamos o planejamento e organização coletiva da pesquisa, com a solicitação de sugestões, problematização e discussão, negociação, busca de consensos e votações, quando necessário.

Foi interessante observar a urgência que os alunos demonstraram para, tendo o cinema brasileiro como referência, definir qual(is) filme(s) seriam exibidos e discutidos com os alunos na escola. Neste ponto, foi necessário minha intervenção, valorizando as discussões sobre a responsabilidade do trabalho proposto com o objetivo de superar a lógica imediatista da sociedade em que vivemos. Discutimos essa questão concluindo sobre nossa inexperiência em processos participativos – que levavam naturalmente mais tempo, afinal muitas vozes precisam ser ouvidas -, e a necessidade de abertura para um projeto que não pretendia impor propostas externas à escola básica com a qual inaugurávamos uma parceria.

No início da organização do Projeto, refletimos sobre a sugestão de **objetivos** que, muito frequentemente extrapolavam a medida do exequível, lembrando que nossa prioridade deveria centrar-se na formação dos futuros pedagogos/professores. A Pesquisa e Projeto de Extensão eram, portanto, meios que possibilitariam a formação que almejávamos, crítica e comprometida com a escola pública e de qualidade, a formação voltada para a práxis educativa que perseguíamos. Não negligenciaríamos nossa contribuição para com a dinâmica

escolar/comunitária, mas ela estava relacionada ao objetivo principal de nossas ações, a formação dos alunos futuros pedagogos como educadores ambientais. A partir dessas discussões pudemos pensar no planejamento da coleta de dados para conhecimento da realidade socioambiental, requisito básico para se refletir sobre as propostas de trabalho com a escola.

Desta forma, numa grande Assembleia, momento de participação ativa dos alunos na definição coletiva das questões sobre o Projeto Interdisciplinar,que, excepcionalmente se estendeu por toda aula, definimos como objetivos, registrados no texto coletivo da turma:

> Proporcionar aproximação entre teoria e prática na formação de professores, por meio da tematização do ambiente com o cinema nacional e parceria com escola da cidade, de modo a contribuir para que os alunos percebam que são parte integrante do ambiente além de ser um agente transformador. Considerando que a escola não só tem um saber científico, mas contribui para elevar o conhecimento do cotidiano do aluno, problematizar junto aos alunos a sua visão de natureza, para que possam ter melhor compreensão entre a relação ambiente e o homem, contribuindo para o seu crescimento pessoal e sua prática social.

Considerando-se todo o exposto aqui, delineamos em conjunto nosso **problema de pesquisa**: “Como contribuir para a formação socioambiental por meio do cinema brasileiro?” Essa formação socioambiental refere-se aos futuros professores/ pedagogos, aqui também pesquisadores, mas também aos alunos da escola e – ainda que não de maneira direta - aos professores e moradores da comunidade, participantes da pesquisa.

Subsequentemente conversamos e decidimos os **instrumentos e técnicas de coleta de dados** para as diferentes situações. Concordamos que a pesquisa seria feita em dois momentos distintos: pesquisa de campo no entorno da escola Milton Borges para conhecimento da realidade socioambiental local, que ocorreria no horário da aula de Projetos de EA e Cidadania e a pesquisa na escola, que seria realizada em seguida. Destaca-se aqui que os alunos-pesquisadores decidiram coletivamente utilizar o seu tempo livre (a tarde, apesar de nem todos poderem participar todos os dias, devido aos horários de trabalho) para conhecer a realidade dos alunos de Ensino Fundamental, por entender que seria mais pertinente para a sua própria formação que o trabalho com o ensino médio, predominantemente de manhã.

Decidimos que a pesquisa de campo na comunidade seria realizada por meio de entrevistas, cujo roteiro de questões foi definido pelo grupo, depois de longo processo de negociação. Além das entrevistas, definimos também questões a serem observadas, especialmente na estrutura da escola. Além disso, ficou claro para todos que outras formas de registros também eram bem vindas como, por exemplo, registros fotográficos (valendo-se de discrição com os aparelhos eletrônicos por conta de possíveis assaltos). Segue o roteiro com observações e questões:

1) Cumprimentar o pesquisado, lembrar-se de valorizar seu conhecimento (sujeito que conhece de perto os problemas da localidade).

2) Apresentar o projeto que pretende ser desenvolvido na escola, esclarecendo a importância de conhecer a realidade da escola e onde ela está inserida, bem como onde mora este aluno.

3) Solicitar a indicação dos pontos positivos do seu ambiente

4) Solicitar a indicação dos pontos negativos do seu ambiente

5) A partir do ponto negativo, como poderia haver melhoria?

6) Ainda, como o pesquisado (morador) poderia contribuir?

7) Questionar sobre o tópico do mapeamento de responsabilidade de cada grupo, procurando saber sobre como era no passado, como é no presente (os grupos tinham uma temática específica, sugerida na proposta de Mapeamento, para o estudo, coleta de dados e aprofundamento, que estão expressas na página 196 deste estudo).

O planejamento de coleta de dados incluiu também a organização dos grupos de trabalho para a pesquisa. Assim como no semestre anterior, houve resistência ao trabalho com outros colegas diferentes daqueles que compunham o seu “grupinho de sempre”, o que trouxe à tona discussões sobre a importância da diversidade para a riqueza da vida e da sociedade, o exercício da tolerância e respeito, questões que experenciávamos no processo de formação, colocando em prática e analisando coletivamente nesta oportunidade, fatores essenciais à microparticipação. Não houve, porém obrigação/ impedimento quanto à formação de grupos. Lembramos, contudo que a possibilidade de decidir como realizar o trabalho estava sempre apoiada no binômio liberdade e responsabilidade, entendendo-as como polos da mesma unidade e por isso mesmo, questões que se autoequilibravam.

Cada um dos oito grupos ficou responsável por realizar entrevistas em uma rua (abrangendo todas as ruas do bairro, de 1 a 8) em pares e trios para a coleta de

dados. O grupo decidiu entrevistar ao menos 6 pessoas, entre jovens, adultos e pessoas mais idosas.

Na segunda etapa da pesquisa, na escola, nem todas as questões do roteiro seriam utilizadas, apenas as questões de 3 a 6. As questões que observaríamos para conhecermos a estrutura da escola eram: biblioteca, sala de vídeo - e filmes disponíveis -, pátio, área externa em geral. As entrevistas seriam realizadas com alunos - durante o intervalo e em algumas aulas com o aval dos professores –bem como com professores, pessoal da equipe administrativa e pedagógica, pessoal da equipe da manutenção, agentes de limpeza e o zelador. Nestas entrevistas além de conhecer a realidade escolar antes de propormos qualquer atividade, pretendíamos identificar professores com interesse em trabalhar em parceria.

É importante destacar que no dia de coleta de dados, além da turma do 5º semestre, a turma do 3º semestre da Pedagogia também nos acompanhou, sob coordenação da professora MC. As parcerias com as escolas davam-se com o engajamento de duas turmas do curso de Pedagogia, que tinham, contudo, método de trabalho e roteiro próprio, apesar de trocarem informações. Os grupos trabalharam de maneira independente e não houve problemas na coleta de dados. No retorno ao ponto de encontro, diversos alunos relataram que as pesquisas na escola e entorno tinham sido “reveladoras”.

O primeiro momento de **sistematização dos resultados da pesquisa** ocorreu nas provas bimestrais das duas disciplinas, portanto, um trabalho individual, que pretendeu avaliar e - da mesma forma contribuir com nosso trabalho - três pontos essenciais: a) avaliar a compreensão dos alunos quanto aos conteúdos conceituais estudados, o estágio de amadurecimento, capacidade de escrita, etc., b) possibilitar e potencializar a produção dos alunos, relacionando conteúdos estudados com a percepção e compreensão das informações obtidas na pesquisa com a comunidade e na escola, de modo a contribuir com o trabalho coletivo c) coletar informações para esta pesquisa de doutoramento.

Para responder às questões, os alunos precisariam elaborar e registrar por escrito conhecimentos relativos aos conteúdos disciplinares, à temática do Projeto Interdisciplinar (EA e cinema brasileiro) e também elementos concernentes à própria pesquisa, tanto de seu planejamento como de sua execução. Na prova da disciplina de Projetos de EA e Cidadania os alunos estariam elaborando a síntese de um

projeto de pesquisa ao responderem às questões e orientações presentes no instrumento.

Em relação à avaliação da disciplina de Currículos e Programas, pretendia avaliar compreensão dos conhecimentos sobre os currículos relacionados a questões da prática social, entendendo que a teoria é na verdade a própria prática pensada, refletida e sistematizada.

As avaliações também possibilitaram compreender as percepções dos alunos sobre a realidade estudada e os trabalhos desenvolvidos, detalhes que talvez não pudessem ser notados num processo de discussão coletiva, considerando que alguns têm mais dificuldade de se expressar, de elaborar as ideias, demandando mais tempo que outros. Assim, nas avaliações, assim como na turma anterior, foram assinaladas as respostas dos alunos que poderiam colaborar com as discussões e elaboração do texto coletivo final do Projeto Interdisciplinar as quais deveriam ser utilizadas posteriormente.

Além da trivial discussão sobre a prova, nesta oportunidade categorizei e apresentei as respostas dos alunos: os pontos potenciais e problemáticos da comunidade e escola indicados, as sugestões de propostas pedagógicas para o projeto na escola, assim como formas de desempenhá-las metodologicamente. Como eram apenas percepções dos alunos, pois os dados das pesquisas de campo não haviam ainda sido categorizados, optamos por discuti-los de maneira gera. A intenção de tal organização dos dados era também pedagógica: indicar formas de sistematização das informações resultantes da pesquisa, que teriam que realizar coletivamente.

Além disso, em relação à avaliação do trabalho que vínhamos desenvolvendo, eu também indiquei os pontos potenciais e “a melhorar” da turma: muitos alunos vinham se envolvendo mais com o projeto, de forma gradativa, o que tornava o processo mais enriquecedor. Foi interesante notar o empenho e comprometimento com que eles vinham desenvolvendo as atividades. A coleta de dados na comunidade e na escola, embora com alguns atrasos e ausências, foi bastante satisfatória, mas havia ainda problemas, por exemplo, quanto à assiduidade de alguns, que acabava por comprometer o trabalho do coletivo, assim como a falta de respeito quando existiam opiniões divergentes.

Também foram elaboradas críticas em relação ao projeto e ao meu trabalho, como dificuldades na compreensão do desenvolvimento do projeto, que parecia

muito solto, sem direcionamento. Também houve críticas sobre a forma pouco diretiva com que conduzi os trabalhos. Apesar de radicalmente contrárias, as críticas indicavam concepções diferentes do papel do professor coordenador da pesquisa e dos próprios projetos. Como já havia ficado claro no início dos trabalhos, preocupavam-se com a demora na definição do detalhamento de uma proposta de trabalho a ser realizada com os alunos na escola. Comparavam-se com outras turmas.

Aqui foi importante esclarecer à turma que esse ritmo mais lento estava relacionado diretamente às escolhas e pressupostos que demandam uma atividade de natureza participativa, pois implicam em mais tempo de formulação e decisão. O fato de todo o processo não partir do ponto de vista e intenções unicamente do professor - o que faria do trabalho mais rápido – foi considerado. Por ser delineado coletivamente, com a participação da professora e dos alunos, futuros professores, sem dúvida o projeto leva mais tempo e, por isso mesmo, mais genuíno e representativo, além de proporcionar aos sujeitos oportunidades de formação política, dado o envolvimento e possibilidade de participação ativa. Além disso, as pesquisas na comunidade e escola para conhecimento da realidade demandavam tempo, mas trariam maior riqueza e fidedignidade: a realidade vista sob diversos pontos de vista e interesses. Por outro lado, as críticas indicaram a necessidade de atentarmos para melhor otimização do tempo entre discussões e assembleias. A maioria das críticas dos alunos eram positivas/construtivas. Seguem alguns relatos-escritos das alunas, registrados na avaliação e enviados, posteriormente via email, para utilização no trabalho coletivo:

> Ponto positivo:
> Percebemos que todos os alunos participaram da execução do trabalho. Trabalho realmente criado em grupo pela primeira vez, pondo em prática o que era para ter sido feito em outros interdisciplinares.
> Ponto negativo da avaliação
> Mudanças depois de ser decidido algo, (...) é decidido em assembleia depois querem mudar um todo, sendo assim é um passo para frente e dois para trás, acredito que deveria seguir em frente e não retornar ao mesmo ponto sempre (aluna F).
>
> Sonhar: indo a escola para realizar nossa pesquisa, meus sonhos se aproximaram do que vi crianças e adolescentes querendo oportunidades, mudanças; isso me fez pensar que existe o lado positivo do estar ali fazendo nosso projeto, dar oportunidade para eles falarem, ouvi-los foi muito positivo; a incerteza é se vamos mudar algo com nosso projeto pois a escola é um órgão público e que depende de políticas que muitas vezes não mudam a forma de trabalhar e ver as dificuldades que aquela comunidade

> enfrenta: segue apenas currículos normas educacionais que as vezes não condiz com aquela comunidade.
> Realizar: o que planejei com a visita à escola foi me aproximar dos alunos tentar ser objetiva nas minhas perguntas e ouvi-los sem opinar, gostaria de ter ido a visita a comunidade, mas por motivos pessoais não foi possível, mas não me senti prejudicada por isso pois a visita à escola revela um pouco da comunidade. Eles nos receberam muito bem, alunos e funcionários (Aluna K).

Ainda, em relação às sugestões de propostas pedagógicas que pudessem contribuir com o enfrentamento dos problemas observados na escola/comunidade, nas avaliações de Currículos e Programas, em sua maioria eram muito genéricas, fora de contexto e distantes da realidade, pois as indicações para os planos de aula eram possíveis apenas no plano ideal[74]. Apesar disso, houve também propostas bem contextualizadas, como por exemplo as que consideraram tanto a voz dos alunos entrevistados como o desejo de um dos professores, recomendando trabalhar com os grêmios escolares. Esta pareceu ser uma possibilidade interessante, considerando-se a experiência das Assembleias e as trocas possíveis entre IES e escola[75].

Tendo finalizado as avaliações e suas discussões, nesta turma, com menor número de pesquisadores, decidimos trabalhar com todas as informações coletadas, respostas e relatos dos moradores e da comunidade escolar, dados que foram organizados em categorias. Iniciamos esta organização coletivamente no quadro negro, grupo a grupo. Encontrando dificuldade neste processo, decidimos realizar a organização dos dados por grupos, num primeiro momento, para depois compartilhá-los para sistematização da totalidade deles. Assim, com os resultados da pesquisa organizados por grupos, procedemos a categorização geral. A princípio, coordenei-a, na sequência, parte dos alunos se dedicou à atividade, revezando-se no quadro, enquanto outra parte sob minha orientação - a que havia coletado os dados na escola, no período da tarde – iniciou em paralelo a categorização de seus dados.

As análises e organização dos dados sobre “a leitura do ambiente”, principais resultados da pesquisa, se estenderam por mais de uma aula; a estes dados, foram

[74] Tendo em vista o tempo que teríamos para concretizá-las, como a construção de horta comunitária ou o planejamento e realização de um filme com as duas turmas de 8º anos.
[75] No intervalo da aula seguinte, tendo completado fases importantes do trabalho, que envolveram planejamento, realização e avaliação, celebramos juntos no “intervalo criativo”, descrito no capítulo 2.

acrescentadas também as observações individuais dos alunos indicadas nas avaliações bimestrais.

Apesar das grandes dificuldades enfrentadas na sistematização quantitativa dos dados, na postura de alguns alunos resistentes, na disputa entre lideranças internas da turma e na dificuldade esperada de participação e negociação dos rumos do trabalho, o processo de organização coletiva conseguiu captar nos dados certas tendências, suficientes para nos ajudar a definir os passos seguintes do Projeto Interdisciplinar.

No total, aproximadamente 35 pessoas foram entrevistadas na **comunidade.** Os dados coletados demonstraram que os moradores veem como **pontos positivos e potenciais** do bairro o transporte, o posto de saúde, o centro comunitário, bem como a própria escola – na qual desenvolveríamos o projeto. Vale lembrar que parte destes entrevistados falou da merenda escolar como algo positivo também. Além disso, uma pessoa destacou que o bairro é bom para o comércio.

Em relação aos **pontos negativos, ou problemas identificados** e que são passíveis de melhorias, destacaram-se a violência/ falta de segurança, o esgoto e o lixo/limpeza, o tráfico de drogas (inclusive nas redondezas da escola). Dos entrevistados, alguns ainda indicaram o abandono do poder público, e a "não finalização de obras" iniciadas. Finalmente, dado também significativo foi que muitas **pessoas que não souberam se posicionar**.

Os dados coletados com funcionários e alunos da escola também não foram quantificados, as entrevistas (ou conversas) na maior parte das vezes não foram individuais, mas em grupos ou mesmo realizadas com uma sala toda. Segundo as alunas-pesquisadoras, os **alunos entrevistados** de 14 a 16 anos destacaram como **ponto forte** "as aulas de arte e educação física", contaram ainda que gostariam de ter mais "projetos, aulas práticas e atrativas", mas **não souberam indicar outros pontos positivos**, e ainda na resposta a esta questão disseram que "não tinham voz [e] que gostariam de participar mais"; Outra questão que se destacou dentre as respostas dos alunos aos problemas encontrados na escola foi a falta de higiene e sujeira das instalações.

Nas respostas das **agentes de limpeza** da escola, bem como alguns **professores e coordenação,** foi recorrente a questão da falta de limpeza causada, pelos alunos, o que foi facilmente observado nas carteiras rabiscadas e no estado geral das salas após as aulas, bem como no pátio após o recreio.

Este foi um ponto de grande destaque nas conversas porque esteve presente nas falas de alunos, funcionários e também na fala dos moradores do entorno, a falta de cuidado das pessoas com o seu ambiente, os problemas de limpeza e saneamento básico. A alimentação das crianças também foi questão destacada por alguns professores.

É importante ressaltar ainda que apesar dos obstáculos encontrados para realização da organização dos dados, este processo de envolvimento e coresponsabilização foi reconhecido como positivo por diversos alunos que compreendiam nele importante oportunidade de trabalho e aprendizado individual e grupal. Nesta perspectiva, eles identificaram um ponto importante de aprendizado, pois, consideraram que havia, antes, a impossibilidade de trabalhos conjuntos.

Coletivamente analisamos que tais dificuldades, demandam tempo e trazem um sentimento de incerteza, fatos próprios do trabalho de pesquisa: problema que já sabemos a solução antes mesmo de ser estudado não é problema real e não precisaria sequer ser estudado. A formação que buscávamos incentivar ia além da capacidade do professor em ler e reproduzir bem o que leu, buscava uma formação mais ampla, inclusive como intérprete das informações que chegam prontas para serem executadas. Nosso objetivo de formação, portanto, busca o professor que entende a sua prática pedagógica como práxis criativa, podendo fazer dela o seu próprio problema de pesquisa.

4.3 A pesquisa-ação-participativa: a prática social teorizada e elevada a um nível qualitativamente superior

Fazendo um paralelo com as “questões teóricas necessárias à prática” relacionadas por Sanchéz Vázquéz (2007), neste item trataremos do trabalho realizado junto aos estudantes de Pedagogia por meio de nossas disciplinas, relacionando o conhecimento acumulado pela humanidade à prática social, expressa pelos dados da pesquisa-ação-participativa.

As informações captadas pelos pesquisadores por meio da PAP foram alvo de discussões e análises coletivas. Os relatos dos moradores, alunos, professores e outros funcionários da escola entrevistados, além das observações dos estudantes de Pedagogia, organizados, começavam a nos dar uma “imagem” da realidade. Ou seja, se na realidade objetiva temos mais que a imagem subjetiva de apenas um sujeito (MARTINS, 2012), já tínhamos um mosaico mais complexo, formado a partir

destas imagens, que relacionadas puderam nos dar uma noção qualitativamente superior que a imagem subjetiva da realidade objetiva. Contudo, sabemos também que imersos na cotidianidade os sujeitos tendem a captar a porção mais superficial da realidade. A atividade teórica, a partir da prática social, possibilita que esta se eleve ao nível do concreto pensado, já que a relaciona com o conhecimento da prática humana acumulada (SÁNCHEZ VÁZQUÉZ, 2007). A produção deste conhecimento que une prática social à teoria e a teoria à prática social e pode alçar a outro nível a compreensão da realidade estudada, já que considera seus diferentes determinantes ao longo da construção histórica, contribui também para elevar a consciência dos sujeitos sobre a sua inserção nesta realidade, pode favorecer, portanto, a proposição de enfretamentos mais coerentes e consequentes dos problemas identificados, criando condições para transformação da realidade.

A partir dos relatos e observações da pesquisa de campo e discussões que emanaram delas no processo pedagógico e participativo, outras três questões recorrentes foram destacadas pelos alunos. Elas eram coincidentes com as pesquisas do semestre anterior, apesar de as análises tomarem novos rumos: a maioria dos moradores não entende a sua vizinhança ou o seu bairro como seu ambiente, que é entendido, portanto, como a localidade mais restrita, dentro dos muros de sua casa, ou de forma naturalizada, um ambiente descolado da prática social, a vegetação existente “lá” – apontavam -, nos morros do entorno. Outra questão evidente no bairro circunvizinho à escola era a violência, assim como o tráfico de drogas, que afeta drasticamente o ambiente escolar.

A própria identificação das questões solicitadas foi tema de discussão entre os alunos pesquisadores. De um lado, vários entrevistados pareciam não saber identificar questões positivas – e até negativas – sobre seu próprio ambiente, de outro, quando apontam os problemas, reclamam sua melhoria, mas não se viam como parte atuante dela.

Considerando estes dados, foi importante problematizar: quais as condições oferecidas à grande parte da população de desenvolverem o pensamento crítico? Como podem avançar além das representações de senso comum, prático-utilitário? O objetivo aqui era contribuir com a reflexão dos alunos a respeito de seu próprio senso comum, inserindo elementos que demonstravam a contradição da linha de raciocínio que tende a julgar tais pessoas como apáticas e acomodadas

Nas aulas de Currículos e Programas, problematizamos a compreensão aparentemente (e/ou intencionalmente) “técnica” dos currículos, de organização dos conteúdos e práticas pedagógicas que, sem questionamento, garantem a reprodução da ordem estabelecida. Neste sentido, debatemos sobre como as escolas que formaram grande parte de nossa população ainda estavam e estão pautadas em modelos não críticos ou crítico reprodutivistas (SAVIANI, 2007) em que os conteúdos são apreendidos como fins em si mesmo, ficando assim distantes da prática social, ensinados e assimilados de maneira mecânica ou ainda realizando críticas inócuas, sem fins de transformação.

Neste modelo, os sujeitos não relacionam o conhecimento teórico “apropriado” em seus anos de formação escolar – e isso quando tiveram oportunidade de frequentar a escola – com a prática social, que lhes parece como algo determinado *a priori*, portanto imutável, não compreendem com o necessário aprofundamento as condições que os oprimem e os tolhem de atingir a humanidade plena. Assim, tal padrão não contribui para a formação de sujeitos críticos que imersos na cotidianidade desenvolvem, sobretudo, o pensamento empírico e não o teórico (MARTINS, 2011).

De outro lado, um modelo de currículo que leve em conta os interesses dos alunos e da cotidianidade, que os coloca como parâmetros do ensino escolar, secundarizando a importância da apropriação do conhecimento científico, coletivamente produzido e acumulado na história e historicamente, corre grande risco de relativizar os conteúdos escolares e, portanto, também reproduzir e produzir homens e mulheres com consciências estreitas, imersas no mundo de interesses e necessidades imediatas. Os currículos escolares nesses modelos – que chamaremos aqui genericamente de não-críticos - buscam formar para adaptação à esta realidade e está longe de contribuir com a elevação das consciências para além do senso comum, instrumentalizando os sujeitos sociais para se engajarem para transformar sua realidade. Ou seja, contribuem para formar o sujeito para se inserir na realidade como está, homens e mulheres que, vivendo imersos no cotidiano:

> ... não percebem até que ponto, com seus atos práticos est[ão] contribuindo para escrever a história humana, nem pode[m] compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere na práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais envolvam os atos dos demais e, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. Sendo assim, a superação dessa concepção de práxis que a reduz a uma atividade utilitária; individual e auto-suficiente (com respeito à

> teoria) é uma empresa que ultrapassa as possibilidades da consciência comum Sánchez Vázquez (2007, p. 35-36)

Desta forma, pudemos compreender como a discussão sobre currículo e escola não se restringe a uma questão de qualidade. O termo “qualidade” não é absoluto, mas está relacionado a que sujeito se pretende formar, e para que? Lombardi e Saviani (2005) tratando desse tema, afirmam que numa sociedade em que o modelo de organização vigente é aceito como única possibilidade e/ou como modelo a ser seguido, a qualidade da educação estará relacionada a instrumentalizar estes sujeitos para se adaptarem da melhor forma a esse modelo, inserindo-se nele; o que pode se alterar quando a população compreende as problemáticas históricas de como nossa vida vem sendo produzida, neste sentido, uma educação de qualidade seria aquela que os muniria de conhecimentos e instrumentos para contribuir com a busca pela superação deste modelo.

Assim, uma educação que qualifique os sujeitos sociais com determinadas competências e habilidades, a partir das necessidades cotidianas – necessidades do mercado – é um modelo educacional que visa manter e fortalecer esta lógica, a do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, a educação de “qualidade” será aquela que consiga cumprir com estes objetivos. Por outro lado, uma educação crítica que entende este modelo educativo como um “apêndice da classe dominante”, compreenderá como de “qualidade” uma educação que forme o sujeito para compreender a sua realidade, poder participar efetivamente das decisões que lhe dizem respeito, buscando a transformação estrutural da lógica capitalista.

Os autores consideram que a educação pode contribuir tanto com as transformações qualitativas nas condições objetivas de reprodução e produção da vida em sociedade, como também com a transformação gradual da consciência da população. Em relação aos currículos, sua função histórica crítica e transformadora é superar as concepções e realizações mecânicas dos conteúdos escolares neutros, mas também aquelas subordinadas ao cotidiano, à vida imediata dos sujeitos educandos, que convivem com um cotidiano injusto e alienante. Essa superação diz respeito à socialização da riqueza – material e não-material - produzida pela humanidade, a busca de um conhecimento clássico acessível a todos, de modo que proporcione, pela sua assimilação, a formação de homens plenos conscientes de sua práxis e capazes também de construção própria, social, e que possam igualmente também lutar para que todos os outros o sejam.

A escola, como se vê é, portanto, espaço privilegiado de formação, mas também de disputas. Apesar de não raramente ela se desviar de seu escopo principal, há que se lutar por uma escola que possa contribuir com a sociedade no que lhe é próprio: garantir a socialização do saber curricular, sistematizado, científico que contribui para tornar o ser humano, homem (SAVIANI, 1992). Mas a escola pública, gratuita, laica e de qualidade terá de ser uma conquista da sociedade, não está e nem será dada.

Outro resultado observado nos dados das pesquisas foram as respostas sobre a contribuição pessoal dos entrevistados à superação dos problemas identificados por eles. A maioria indicou contribuir por meio de impostos, entendendo que os únicos responsáveis pela melhoria das condições de vida naquela comunidade são os “representantes políticos”; muito revelador disso foi a entrevista com uma aluna que disse contribuir “não quebrando o banheiro da escola”.

Pensando sobre tudo isso, podemos compreender essas respostas como decorrentes de formas específicas de participar e de pensar a participação social, os direitos e deveres. Mas, ao mesmo tempo, elas trazem inúmeros desdobramentos. Demo (1987) discute que é profundamente negativo o fato de um grupo social não se sentir compromissado com suas próprias questões e soluções, delegando-as ao poder público.

> A escola não é reconhecida como interesse próprio, como direito fundamental, mas tão-somente como dever do Estado. É destruída com facilidade, como se fosse apenas responsabilidade pública. A depredação de coisas públicas (telefones, abrigos de ônibus, placas de trânsito, etc.) significa pelo menos em parte, falta de espírito comunitário, capaz de zelar pelo que no fundo é seu e mantido pelo próprio trabalho ou produção. Emerge facilmente a noção de direitos sem os respectivos deveres, o que gera estranhas “indústrias”, como a da seca, da enchente, da calamidade, através das quais praticam-se monumentais assistencialismos em nome de uma pobreza que jamais será a maior beneficiária (IDEM, p. 68)

A compreensão da realidade com base no referencial teórico e metodológico que nos orienta neste estudo e as posições que assumem a Pedagogia Histórica Crítica nos impede de eximir o poder público de sua responsabilidade, principalmente porque dentre os problemas indicados pelos entrevistados os mais evidentes são os serviços básicos ao bem estar da população como a violência/segurança e o saneamento básico. É claro que o serviço público constatado pelos dados coletados é irresponsável e ineficiente. Mas, é importante que se entenda que sem o envolvimento e organização dos setores sociais

interessados, a responsabilidade de um Estado organizado sob o modo capitalista de produção distancia-se enormemente dos interesses dos setores sociais sem poder político e econômico.

Assim, tem-se claro que este cenário aponta grandes obstáculos a serem enfrentados em nossa sociedade sob essa lógica de organização, rumo à transformação da realidade.

Gradualmente os alunos de pedagogia puderam refletir de maneira diferente sobre os dados da realidade estudada. As análises coletivas acabaram por relacionar as questões indicadas: visão de ambiente, violência e apatia da população, como autodeterminantes (apesar de não serem as suas únicas determinações). Cerceados pela violência e pelo tráfico, o ambiente da vizinhança e do bairro, local de trocas e coexistência não era, portanto, frequentado, reforçando uma visão de ambiente descolada da vida dos sujeitos – determinada por uma construção histórica. Relacionadas a estas, a apatia, ou pouco envolvimento da população a respeito de questões que lhe são próprias: dificuldade de identificar problemas, sobretudo aqueles prioritários – resposta genéricas como "... precisa resolver tudo!", apareceram nos dados - e, maior dificuldade ainda para responder como poderiam enfrentá-los.

Desta forma, buscamos relacionar estas questões ao próprio trabalho coletivo da turma, que enfrentava diversos entraves à participação, mesmo com o incentivo e estudo. Nas Assembleias vínhamos definindo as atividades a serem desenvolvidas com os alunos no Projeto Interdisciplinar. Neste grupo a competitividade, que parecia mais tênue, também foi ficando clara com o passar do tempo e em momentos mais definitivos como este. Ocorreram alguns atritos entre alunos que se expressavam como líderes ou eram bastante ativos e também entre alguns deles e outros alunos que começavam a participar mais. Discutimos sobre alguns comportamentos competitivos observados entre eles nas Assembleias, e sobre como isso está presente em nosso dia-a-dia. Essas discussões ponderaram que a competição pode ser saudável quando nos mobiliza, mas que sendo aceita de forma natural, torna-se comportamento trivial mesmo em situações em que não deveria ser, como a que estávamos vivendo. Em trabalhos cooperativos não são condizentes comportamentos competitivos, pois eles podem "minar" ideias, iniciativas, criatividade, etc. Pactuamos, então, que precisávamos nos controlar

quanto aos comportamentos competitivos, em busca de fazer frutificar o trabalho coletivo que, sendo cooperativo, poderia ser muito mais diverso e rico.

Bordenave (1993) afirma que a participação não pode resolver todos os problemas, mas frequentemente pode contribuir para trazê-los à luz, por meio de um mosaico de ideias e opiniões colocadas à mesa para serem discutidos. Tal postura pode contribuir para revelar a "cidadania mentirosa" em que vivemos, em que as decisões estão nas mãos de poucos, que manipulam uma população que mal sabe a importância de se mobilizar e participar. Assim, no lugar de um consenso ilusório, falas e posições repreendidas (e muitas vezes nem mesmo criadas), ou problemas sem enfrentamento, a participação de todos cooperativamente pode contribuir para desvelar e fazer avançar uma ação social cada vez mais consciente e ativa.

Todas estas questões motivaram as discussões coletivas com os alunos nas aulas que se seguiram. Pudemos nos aprofundar nos estudos, realizados em grupos, no laboratório de informática – que nesta turma e após as reflexões, foram mais produtivos.

As aulas seguintes, puderam também colaborar para aliviar a tensão do grupo, uma aula de campo já agendada e que havia sido votada no início de nosso processo de trabalho conjunto. A aula de campo se deu no Instituto Histórico e Geográfico de Santos. Vale destacar que não se buscava esconder os problemas enfrentados, "jogando-os para debaixo dos tapetes", mas apaziguar os ânimos com atividades pouco rotineiras, que exigiam atenção e concentração dos alunos, envolvendo-se com práticas importantes à formação de professores.

O resultado mais significativo do processo de discussão sobre a atitude de "apatia" das pessoas entrevistadas com relação aos problemas socioambientais que identificavam na sua comunidade, foi a superação de uma compreensão dos alunos a respeito dessa apatia para além da responsabilização dos indivíduos. Víamos avanços no processo educativo que desenvolvíamos. Pudemos notar esses avanços nos próprios instrumentos avaliativos e produções dos grupos. Mas, como Sanchéz Vázquéz (2007) nos lembra a atividade teórica não produz nada efetivamente se não for componente da prática, pois apesar de mudar ideias, transformar o pensamento sobre a realidade, por si só não atua na realidade transformando-a, o que faz isso é a prática. No nosso caso, investimos na reflexão teórica sobre os dados da realidade como conteúdo de formação dos pedagogos como educadores ambientais e é nessa

prática futura que poderemos ver os resultados desse esforço teórico e metodológico.

Por ora podemos dizer que, no processo educativo dos alunos de Pedagogia, embora ainda com muitos degraus a serem escalados, o entendimento das "amarras" históricas e da lógica atual sobre si mesmos e dinâmica do grupo, , mostrava que prática e teoria interligadas podiam contribuir no engajamento pessoal dos participantes.

Além dos problemas de participação da comunidade do entorno da escola, outras questões identificadas nos dados coletados foram também estudadas e discutidas, com destaque para o saneamento básico. Contudo, como esse tema foi o principal na proposta de trabalho da turma com a escola por meio do cinema, será melhor detalhado no próximo item.

4.4 O engajamento social e a possibilidade de transformação na formação de educadores ambientais

Retomando mais uma vez as contribuições de Vázquéz (2007) quanto aos aspectos teóricos necessários à prática, ele indica a por último a atividade finalista ou antecipação dos resultados que possam cumprir fins práticos respondendo às condições reais do contexto em que é realizada. É importante destacar que a ação, intervenção, o engajamento social, são pressupostos e objetivos da pesquisa-ação-participativa. No trabalho educativo, notamos, por meio de observações, mas também nos instrumentos de avaliação, que o esforço de formação teórica pôde contribuir para que os estudantes de Pedagogia refletissem sobre a realidade escolar e a comunidade do seu entorno. Suas representações e ideias acerca daquela realidade socioambiental estudada no processo de pesquisa parecem ter alçado um nível de compreensão e explicação mais elevados. Esta possibilidade já havia sido percebida mesmo com a turma anterior. Contudo, acreditamos que o engajamento maior dos alunos desta turma tanto em relação às decisões sobre sua própria formação, quanto e principalmente, com a escola (com possibilidade coletiva de planejamento, realização e avaliação), possa ter sido um diferencial de sua formação como professores/educadores ambientais, confirmando assim a importância da articulação do Ensino, com a Pesquisa e a Extensão, realizados de forma participativa, como práxis educativa: prática-teoria-prática, ação-reflexão-ação.

Considerando então esse trinômio - ação-reflexão-**ação -**, analisemos mais especificamente a palavra em destaque, a segunda aparição da “ação”. Integrando ação-reflexão-ação, atemos que a última referência à ação confere-lhe um significado de práxis, prática consciente, ação refletida, engajada numa atividade de caráter real, o concreto real.

Esse engajamento dos alunos, percebido aqui como diferencial de qualidade no projeto de pesquisa e no próprio processo de formação tem como primeiro ponto a ser destacado o Projeto escrito, o **texto coletivo** do trabalho de pesquisa. Nesta turma, ele tinha o propósito claro de organizar o trabalho a ser desenvolvido na escola, mas foi mais do que isso, foi o instrumento que possibilitou esclarecimento sobre a realidade estudada. A produção do projeto foi concretizada com a subdivisão de grupos por itens do trabalho: importância e justificativa, objetivos, metodologia, organização dos dados da escola e comunidade e contaram com a contribuição das produções individuais sobre o projeto nas avaliações bimestrais. Ou seja, cada aluno que possuía uma questão marcada (pois bem respondida) enviou ao grupo responsável para compilação geral. Os itens específicos de cada grupo foram mais bem elaborados com os estudos coletivos.

Enfrentamos obstáculos, por exemplo, alguns alunos apresentaram grande resistência à elaboração de um texto sobre o Projeto, diziam que outros professores não exigiam nenhuma compilação. Acabaram contribuindo menos com a escrita, mas ficaram responsáveis por, a partir das discussões em sala, elaborar o planejamento das atividades com os alunos na escola. Apesar destes problemas, pudemos notar avanço significativo nesta turma com a elaboração de um texto efetivamente coletivo socializado no Google docs – não um somatório de fragmentos. O projeto que teve seu nome composto com a contribuição dos alunos agora se chamava: “Luz, câmera, ação e educação: a realidade na tela do cinema”. Abaixo segue um trecho do texto - parte da introdução - que foi elaborado por um grupo de seis integrantes a partir das respostas dos colegas:

> O projeto interdisciplinar é um trabalho em equipe realizado no curso de Pedagogia da ..., Guarujá, que teve como tema a Educação Ambiental e cinema brasileiro, buscando por meio da parceria com uma escola, refletir e proporcionar reflexões sobre o que realmente acontece no contexto escolar, e no entorno da escola, visando valorizar o cinema brasileiro junto aos alunos e levá-los a repensarem as relações com o meio em que se vive. A ideia do cinema na escola é justamente para que possam se identificar com a história do filme a ser trabalhado, problematizando a realidade, criando

> uma visão crítica sobre o assunto, instrumentalizando-os para possível mudança da forma de pensar e de comportamento.
> Além disso, coloca em prática a Lei de nº13. 006, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que torna a exibição filmes de produção nacional obrigatória nas escolas de ensino básico por, no mínimo, duas horas mensais, que inclui o cinema nacional no projeto pedagógico, valorizando a cultura audiovisual, resgatando também a pluralidade cultural e contribuindo para expandir o universo cultural dos alunos daquela comunidade, (...) e levá-los a refletir sobre a prática social, como eles entendem o meio em que vivem, como estão inseridos e quais suas responsabilidades com o bairro. E a importância da aproximação entre escola e faculdade para ambos os lados. O projeto é de suma importância para nossa formação como pedagogos, pois com ele aprendemos a compartilhar ideias, trabalhar em grupo e o principal, conhecer melhor a comunidade, o ser humano que existe em cada ação e situação, entender melhor a participação de todos na comunidade e as consequências de nossas atitudes erradas. E o principal é que nós fazemos parte de tudo o que acontece a nossa volta (TEXTO COLETIVO TURMA DO SEGUNDO SEMESTRE).

Intimamente relacionada ao texto coletivo foram as atividades teórico-práticas de planejamento das atividades na escola. Ele implicou na síntese ou seleção dos de temáticas a serem tratadas a partir dos dados e suas análises, e exigiu muita negociação. A atividade de planejamento, por outro lado, corporificou-se em discussões, pesquisas, aula de campo, exibição de filmes.

Na atividade coletiva de análises dos dados, duas temáticas se sobressaíram: **saneamento básico e participação social**. Decidimos trabalhar com essas categorias, selecionar um filme brasileiro que as tematizasse, bem como preparar uma proposta pedagógica coerente. O processo de decisão das categorias prioritárias levou várias semanas. Como os dados da pesquisa não foram claramente quantificados, os alunos tinham opiniões diversas sobre as prioridades a se enforcar.

Combinou-se, portanto, que assistiríamos alguns filmes da lista sugerida, em anexo (anexo 5), contudo, nem todos assistiram até o prazo acertado. Neste sentido, após discussões selecionou-se, dentre os filmes assistidos pelos participantes, o “Saneamento Básico”. O filme escolhido é uma comédia crítica que aborda as questões de participação social e relações da comunidade com o meio ambiente local, por meio do saneamento, o que tocaria em questões importantes observadas durante nossas pesquisas. Além disso, discute também a produção de filmes, e a gestão e distribuição do dinheiro público, já que o dinheiro para a realização das obras de saneamento básico necessárias na comunidade provém de Projeto que incentiva a criação de obras cinematográficas.

Mas, a decisão coletiva não considerada por todos também foi problematizada: se pretendíamos continuar trabalhando de forma que pudessem opinar e decidir sobre as questões do trabalho, teriam também de cumprir com os combinados. Haveria outra forma de desenvolver um trabalho coletivo?

O próximo passo era, portanto, elaborar uma proposta pedagógica para o trabalho com o filme, que se materializou a partir de propostas idealizadas pelos grupos. É relevante ressaltar que nesse momento do processo de formação participativa a proposta de trabalho com a escola não foi uma, escolhida entre as dos diferentes grupos, mas uma mescla de propostas. Para isso, acabamos por realizar votação tendo três propostas diferentes. É interessante notar que as sugestões dos grupos, que foram elaboradas em momento extra classe e trazidas para o debate, já não tinham mais aquele caráter “idealista” daquelas sugeridas na avaliação bimestral, provavelmente devido às reflexões, amadurecimento e ao trabalho coletivo realizado, a teorização da prática social.

Apesar disso, ainda havia diversas questões a serem esclarecidas: tomar conhecimento na escola dos dias/horários e turmas para o trabalho, professores parceiros - e, considerando que alguns alunos reclamavam de falta de objetividade e havíamos poucas semanas antes do término do semestre, fui resolver pessoalmente estas questões na escola. Nesta oportunidade, identificamos mais um professor parceiro, o de Português (além do professor de História e a de Artes). Foram dadas também sugestões para o trabalho pelo zelador - morador há mais de 30 anos na própria escola - e por um professor que havia sido aluno da escola. Eles falaram sobre a localidade e fizeram recomendações para uma possível aula prática, onde poderíamos discutir as questões que nos interessavam realizar. Nesta oportunidade, acompanhada do professor de Português fui conhecer o local, que foi mapeado. Ainda conversamos com moradores para garantir a segurança durante saída de campo com alunos.

A proposta pedagógica com o filme foi finalizada na aula seguinte, a partir das sugestões dos alunos. O trabalho seria realizado com duas turmas de 8ºs anos do ensino fundamental e se possível, outros alunos participativos de outras turmas. Pensamos em fomentar a reflexão e organização de um grêmio estudantil, desejo de um dos professores – professor de História – que vinha ganhando corpo, com incentivo inclusive da administração escolar. Vale ressaltar que nos preocupamos e tivemos cautela para não atrapalhar o processo de constituição desta entidade

representativa estudantil, que entendemos de extrema importância para a escola e para formação política dos alunos.

O planejamento da atividade compôs o texto coletivo produzido pela turma de alunos da Pedagogia:

> Após pesquisas e sondagens feitas na primeira fase do projeto abre-se caminho para a segunda fase. Sua execução foi dividida inicialmente em dois momentos, desdobrando-se num terceiro. O primeiro momento: assistir ao filme com a turma [introduzindo questões] para que eles entendam [de maneira inicial] sua temática, desafiá-los a produzirem um pequeno vídeo até o dia do segundo encontro. Segundo momento: retomada e discussão sobre o filme e sua relação com o cotidiano da turma, com saída em campo perto da escola para observação do meio ambiente. Terceiro momento: exibição dos vídeos feitos [pelos alunos], fechamento do projeto com as crianças e celebração.

A **realização prática das atividades** planejadas pelos alunos e pesquisadores da Pedagogia (os três encontros), ocorreram na escola, mais uma vez no período da tarde, fora do horário de aula dos alunos-pedagogos. Fez parte dessa atividade, um pequeno lanche produzido pelas alunas do curso de Pedagogia, com o objetivo trazer algumas reflexões, mesmo que breves, sobre a alimentação, uma problemática sugerida por alguns professores entrevistados daquela escola e conteúdo de nossas aulas de Projetos de EA e cidadania. Abaixo segue trecho do texto coletivo da turma que descreve a atividade com os alunos da escola:

> Após o término do filme discutiu-se com os alunos os temas relevantes e sua relação com o bairro deles, feita essa ponte entre filme e o meio em que eles vivem, incluindo a descrição sobre os dados coletados pelo grupo de futuros pedagogos na comunidade e na escola [anteriormente], lançou-se um desafio. Eles deveriam individualmente ou em grupo produzir um pequeno vídeo de no máximo um minuto no celular [vídeo-minuto], em que deveriam gravar algo no seu bairro [que desejariam transformar]. Foi marcado com eles um segundo momento onde trariam esse vídeo e faríamos um passeio perto da escola, em um local com resquício de mata, bem como com ocupações urbanas, para observação do ambiente, de modo a valorizar o que ali havia, mas também a sua degradação, propiciando reflexões sobre a história local e o relacionamento entre os moradores e o seu meio.

Seguem abaixo alguns registros fotográficos desta primeira atividade desenvolvida na escola com as turmas de 8º ano:

Figura 14 - Foto: Primeira atividade/intervenção dos alunos de Pedagogia, na escola junto aos alunos de 8ºs anos.

Entre a primeira e segunda atividades realizadas na escola, tivemos aulas das duas disciplinas, momentos em que nos detivemos a refletir sobre nossa prática pedagógica coletiva, projetando também possíveis mudanças naquelas que ainda ocorreriam, uma atividade avaliativa realizada de modo coletivo e participativo.

Na primeira aula, sem emergir totalmente do momento vivido, retomamos as fases do projeto para os alunos terem a possibilidade de vislumbrar a totalidade, o processo e os objetivos do projeto, para que também não desanimassem com os obstáculos encontrados. Na sequência, apresentei duas perguntas:

1. “O que ocorreu como o previsto e o que foi imprevisto?” A ideia era que refletissem sobre o que foi planejado e correu como o esperado, e o que não foi planejado e que saiu do plano, mas que poderia ter sido.previsto.

2. “Quais os pontos positivos e os negativos?” Aqui o objetivo era identificar o que seria necessário enfrentar para melhorar o trabalho.

Depois de alguma reflexão chegamos à identificação dos imprevistos: barulho na escola após intervalo que dificultou escutar o filme exibido, esquecimento do pen drive com o arquivo do filme – por precaução eu havia levado uma cópia - problemas com os equipamentos (controle remoto sem pilha, portanto era impossível pausar o filme, voltar, etc.; caixa de som).

Na sequência, elencamos os pontos positivos: mais alunos presentes que o esperado, lanche oferecido superou expectativas, tanto as receitas (saudáveis, tendo como base a aula sobre alimentação – projetos de EA e nutrição...) como as informações nutricionais; atuação pró-ativa de alguns estudantes, especificamente daqueles que assumiram a responsabilidade, dados os imprevistos.

Pontos a melhorar: pontualidade, atraso de alguns alunos da Pedagogia no dia da atividade na escola; não foram esclarecidos na fase inicial os conceitos de saneamento básico, nem sobre participação, pontos essenciais e planejados, que contribuiriam com a melhor compreensão do filme e do plano de aula pelos alunos; muitos alunos se dedicaram à organização do lanche, desfocaram da atividade pedagógica e organização da turma.

Nessa avaliação das atividades desenvolvidas na escola, destacou-se que, para otimizar um trabalho feito por todo o grupo, seria imprescindível que assumissem tarefas, sobretudo em subgrupos, mesmo que não fossem responsáveis por desenvolvê-las integralmente.

A partir das sugestões de melhoria, **reorganizamos o planejamento das atividades** que desenvolveríamos na escola.

Antes de sair a campo: Retomar o filme Saneamento Básico, aproveitando inclusive para apontar questões que haviam ficado para trás. Explicar o conceito Saneamento Básico, relacionando com o filme e realidade da escola e do seu entorno pesquisados (observações e entrevistas – apresentar as fotos da pesquisa). Na sequência, refletir sobre a frase – escrita em cartolina – “Se puderes ver, olhe, se puderes olhar, repare” (Saramago, Ensaio sobre a Cegueira): as fotos se tratavam de nossa visão da realidade, tínhamos a expectativa que mostrassem a deles. Destacar que o filme é uma comédia/crítica: discutir a importância destas críticas, das denúncias, da participação, mas também das propostas para solucionar e envolver todos os participantes da comunidade para o enfrentamento dos problemas: direitos e deveres. Aqui importa destacar que a atividade pedagógica atentou para dois âmbitos essenciais da participação: a visão/conhecimento da realidade e a atuação para sua mudança.

- Saída a campo com os alunos

- Lanche no retorno, preparado pelo grupo de alunos da Pedagogia.

Considerando que poderíamos encontrar novos imprevistos, também pensamos num “plano B”. Caso os alunos não elaborassem vídeos: prolongar saída

de campo, discutir o que viram, olharam, repararam e poderiam também reparar - restaurar. Ou no caso de chover, trabalhar com os vídeos produzidos por eles (solicitados no primeiro encontro), em sala de aula.

Na aula da disciplina Currículos e Programas lemos e debatemos trechos do livro de Demo (1996), Educar pela Pesquisa, que compreende a pesquisa em duas abordagens, a pesquisa educativa e a pesquisa acadêmica. O objetivo da aula era relembrar os alunos do seu papel enquanto pesquisadores e como este processo objetivava além de coletar informações para o conhecimento da realidade, ser instrumento educativo para os próprios futuros professores, para os alunos da escola e também para todos os demais professores envolvidos. Abaixo destaco alguns trechos desta obra que balizaram nosso trabalho:

> Se pesquisar e educar são atividades estreitamente ligadas devendo fazer parte do ato rotineiro do professor e do aluno, então não podemos torná-la algo inatingível ou de privilégio de poucos"
> ... espaço escolar [como] a base na pesquisa- no fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa, [movimento mantido] pelo questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, assim a pesquisa é incorporada como atitude cotidiana do professor e do aluno e a educação é o processo de formação da competência humana e histórica.
> ...o papel do professor como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual. O aluno é o parceiro na construção do conhecimento e deve ser estimulado para saber argumentar e questionar.
> ... é também um desafio ao professor para transformar suas estratégias didáticas, (re)construir um projeto pedagógico próprio, (re)construir seus próprios textos científicos, (re)fazer material didático e recuperar constantemente sua competência.

A realização do segundo encontro com os alunos dos 8ºs anos ocorreu uma semana depois do primeiro. As alunas iniciaram pela discussão do filme "Saneamento Básico", depois em companhia dos professores de Português e História, saímos a campo, com aproximadamente 40 alunos dos 8ºs anos.

O trajeto da saída de campo foi trabalhado anteriormente pelo professor de Português com os alunos dos 8ºs anos, além da temática do saneamento básico. A nós isto demonstrou o interesse e disposição do professor em relação às atividades desenvolvidas, contribuindo para o estreitamento dos laços entre a Faculdade e a escola[76]. Os alunos do 8º ano acompanharam os professores e alunos de Pedagogia. Pudemos conversar sobre diversas questões com destaque para o saneamento básico. **A primeira parada** foi em local na frente da escola com canal

[76] Cabe dizer que estivemos, eu com os professores da escola, em comunicação antes, durante e após os encontros.

coberto, mas com trecho ainda exposto de esgoto a céu aberto e onde a população descarta muito lixo. O **segundo ponto** de parada foi bem próximo dali com acúmulo de lixo e infestação de animais decompositores. Ambos deram margem para discussão sobre Saneamento básico.

Figura 15 – Foto: Primeiro ponto do trajeto: destaque para canal com esgoto e lixo próximo à escola.

O **terceiro ponto**, uma cooperativa de catadores de lixo, onde discutimos a importância social destes agentes e nossa, de cooperar com o seu trabalho. Também fizemos uma parada sob uma grande árvore, **quarto ponto**, (localizado previamente no mapa dos alunos) onde falamos sobre a vegetação nativa, os manguezais, não mais existente, e a comunidade que se formava na região, em barracos, sem instalações básicas. Segundo o texto coletivo:

> Com a aproximação de uma área invadida observou-se que ali a população não tinha] condições básicas para boa vivência e o quanto ele havia se modificado pela ação do homem, o que antes era parte de um manguezal e berçário de varias espécies de peixes, agora estava aterrado para futura construção de moradias, (...).

Na sequência, caminhamos até uma área onde havia enormes construções desabitadas e em mal estado de conservação – ponto de destaque da aula. Segundo algumas alunas que moravam nas redondezas, depois de a obra de habitação pública – CDHU - ter sido embargada, algumas pessoas invadiram o local

e para que isso não se sucedesse, os prédios populares foram degradados propositalmente.

> [Chegamos depois] ... às ruínas de um conjunto habitacional que nem chegou a ser ocupado apesar de pronto, apontou-se a falta de planejamento adequado e regras básicas de saneamento que impediram a emissão do "habites" pela prefeitura e sem esse documento não havia permissão da Caixa Econômica para a liberação dessas moradias. Ressaltou-se assim a contradição, dada à existência de moradias ainda mais precárias ali [vizinhas] aquela mesma localidade (TEXTO COLETIVO TURMA DO SEGUNDO SEMESTRE).

Destacou-se dentre os alunos de 8º ano um garoto que, segundo os professores e o que pudemos observar, não se envolvia com as aulas, mas que se interessou bastante pela aula de campo. Ele solicitou que eu o emprestasse minha câmera fotográfica, pois tinha o interesse de aprender a fotografar. Fotografou detalhes da aula, demonstrando um pouco sobre o seu ponto de vista em relação ao ambiente. Os registros nos surpreenderam, a mim particularmente. Abaixo seguem algumas fotos selecionadas do aluno:

Figura 16 – Foto: Registros fotográficos de aluno do 8º ano na saída de campo, acima à esquerda, alunos conversando com morador; à direita, alunos nas construções abandonadas. Em baixo à esquerda, trajeto e alunas da Pedagogia, à direita, construções em área invadida.

Figura 17 – Foto: Acima à esquerda, conversa com alunos nas construções abandonadas; à direita, aranha; abaixo à esquerda, seringueira e bromélias sob o sol, à direita, nas construções abadonadas. Percepções de um aluno de 8º ano.

Figura 18 – Foto: Trajeto da aula de campo com alunos da Pedagogia e 8ºs anos, registros de um aluno de 8º ano.

Figura 19 - Trajeto da aula com alunos da Pedagogia e 8ºs anos, registros de um aluno de 8º ano.

Após a saída de campo, retornamos à escola para um lanche e conversa final com todos, com a intenção de, ainda imersos na atividade, captarmos algumas impressões dos alunos.

> Retornou-se desse ponto para a escola. Lá todos foram reunidos em baixo de um enorme pé de jambolão para um lanche com variadas frutas e aproveitou-se para saber dos alunos o que eles observaram no passeio e o que lhes agradou ou não. Terminada essa parte, foi marcado o retorno para fazer o fechamento do projeto com os alunos e premiar simbolicamente os vídeos feitos por eles (TEXTO COLETIVO TURMA DO SEGUNDO SEMESTRE)

Alguns dias após esta atividade com os alunos das turmas dos 8ºs anos na escola, retornamos para o **terceiro encontro**, “premiação simbólica”, com mudas de plantas, temperos e frutas, e chocolates. Assim, retomamos as fases dos projetos, desde seu início. Quatro vídeos tinham sido produzidos pelos alunos e entregues na aula anterior, foram editados pelos alunos da Pedagogia e exibidos a todos. Discutimos sobre sua visão do ambiente, as mudanças, as novas possibilidades. Alguns sugeriram novas atividades para os semestres que viriam, vários deles falaram em construir uma horta na escola. Os autores dos vídeos foram premiados, assim como funcionários e professores participantes das atividades.

Ainda tivemos, junto aos alunos/pesquisadores, antes das avaliações finais, última aula. Após a finalização dos trabalhos na escola, pudemos fazer um balanço das atividades desenvolvidas.

> Refletimos em sala de aula a respeito dos pontos a melhorar a partir da experiência. Em virtude dos fatos mencionados, as reflexões sobre o que foi realizado, concluímos que, não sem obstáculos, os nossos objetivos foram alcançados, e que se abre inclusive a possibilidade de continuidade de parceria com a escola (TEXTO COLETIVO TURMA DO SEGUNDO SEMESTRE)

Nas aulas seguintes, com o objetivo de síntese e avaliação das disciplinas oferecidas e do Projeto, discutimos a totalidade do processo realizado, retomando cada uma de suas fases, importante reflexão e síntese antes das apresentações finais.

Na abertura das apresentações finais do Projeto Interdisciplinar do curso de Pedagogia, do segundo semestre de 2014, tanto no período da manhã quanto da noite, pudemos contar com a participação do Professor Jurandir Bezerra Pereira Jota, que trabalha com projetos com cinema na educação[77].

As apresentações das turmas puderam também, com o formato de salas temáticas, em poderiam socializar todo o processo desenvolvido com as escolas, professores e alunos parceiros. Relataram a respeito da riqueza deste contato para sua formação, o aprendizado a respeito da realidade, a compreensão do ambiente em de sua vasta complexidade.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela turma dos 5º semestre, tivemos a participação dos professores de História e Português e duas alunas do 8º ano. Após interagirem na sala temática, os professores expuseram sua opinião sobre o Projeto, indicaram pontos a melhorar, por exemplo, a organização prévia dos alunos da Pedagogia de forma a coordenarem subgrupos no momento de uma aula de campo, pois muitos estudantes pareciam “deslumbrados” e não se comportaram como futuros professores. Estes professores relataram também como o Projeto os incentivou, pois “oxigenavam” ideias, por meio do contato não só com os alunos, mas com o conhecimento em constante processo de apropriação e produção. Além disso, disseram acreditar na parceria escola/Faculdade, segundo eles uma proposta

[77] O projeto ponto Mis tem espaço em Guarujá desde 2012 com atividades diversas de formação e muitas vezes pouquíssimo público participante o que chega, inclusive, a inviabilizar as atividades, segundo palestrante. A palestra trouxe rico conteúdo para formação de todos.

vanguardista e valiosa para ambas as partes. Certamente também agradecemos muito. Continuamos em contato mesmo após a finalização deste Projeto semestral, relação que possibilita pensar novas temáticas e abordagens para continuidade dos trabalhos, que se estendeu no ano de 2015.

Além das parcerias mais duradouras e o trabalho com a educação ambiental, o processo pedagógico que vivemos proporcionou, segundo relatos, uma nova visão a respeito do cinema brasileiro a muitos que dele participaram. É relevante lembrar que num primeiro momento, vários alunos não acreditavam que a temática educação ambiental e cinema brasileiro poderia ser rico o bastante para ser trabalhado nas diferentes escolas, qualitativa e quantitativamente.

Esta e outras questões puderam ficar mais claras quando do momento de avaliação escrita final dos trabalhos, que ajudou inclusive a rever pontos em minha própria prática[78]. Destacamos aqui alguns trechos das avaliações escritas dos alunos envolvidos.

> Esse projeto foi muito bom, pois pode fazer com que nossa turma trabalhasse mais unida, diferente dos outros projetos que a turma se dividia em grupos e no final não ficava muito legal a apresentação, mas agora sinto que a turma esta mais unida, a ideia das Assembleias sugerida pela professora foi muito importante pois podemos conversar, debater, discutir e chegarmos a uma conclusão onde todos deram sua opinião e assim se torna mas agradável o trabalho em grupo. E quando concluirmos esse trabalho espero celebrar junto com as crianças o bom resultado (aluna K).
>
> Pontos positivos:
> Todas as turmas participaram ativamente,tiveram proximidade com a realidade das escolas e dos alunos e em relação com as escolhas dos filmes e dinâmicas realizadas. (...). E que estes projetos tenham continuidade nos próximos semestres, pois foi muito rico, de grande aprendizado e além de sua importância e estar mais próximo de nossa comunidade, além dos problemas enfrentados.
> Pudemos fazer nossa parte como cidadão e dar possíveis soluções para as questões e união de todos para isto.
> Pontos negativos:
> Problemas com os equipamentos (...) As datas de apresentação devem ser escolhidas com maior antecedência, para maior tempo para a realização dos projetos (aluna J).
>
> Sonhar, planejar e realizar. O grupo juntamente com as professoras Marina e Maria Cristina ultrapassaram estas etapas sendo que o realizar ainda está em andamento. Qualidades; transparência e organização da professora

[78] Vale destacar aqui também uma autocrítica, possibilitada pela leitura das contribuições de Ribeiro (2000): a atitude ansiosa de extrair da teoria suas consequências práticas, especialmente por parte dos alunos. Muitos entram em contato com ideias e abordagem educativa pela primeira vez nestes processos que desenvolvemos e sabemos que se apropriar e poder chegar a um nível criador demanda tempo, disposição, convívio...

> Marina, ótimo porque percebe a maneira pela qual será conduzido o projeto e isto dá vontade de participar mais e ir a fundo. Gostei de sonhar coletivamente e o grupo foi importante para realização deste sonho. Realizar: o que foi ruim é que no dia da pesquisa realizada no entorno da escola Milton Borges eu estava com muita dor e gostaria de conversar com mais adolescentes.
> Planejar: gosto muito de trabalhar no coletivo e para o bem do próximo. Sugestões: troca de ideias entre esta turma e a turma da professora Maria Cristina para realização de algumas propostas. Melhorar: diminuir a minha ansiedade.
> ...A pesquisa de campo foi reveladora acredito que deveríamos fazer isto mais vezes, pois, é um ganho pessoal que não tem preço (aluna R).

> Como já relatei em outros relatórios sobre a avaliação do Interdisciplinar, podemos ver a melhora que está tendo desde o primeiro que foi realizado, nesse em especial conseguimos trabalhar com a sala toda em conjunto, ninguém ficou sem fazer nada sempre contribui com a alguma tarefa. A apresentação não ficou cansativa como em outros, pois foi mostrado o que foi feito na prática, e quando realmente é trabalhado um tema é muito mais fácil de falar sobre ele...
> Pontos a melhorar: Só me senti um pouco prejudicada por algumas tarefas serem realizadas fora do horário de aula, não é uma reclamação pois tudo foi decidido em assembleia em acordo com a maioria, e não seria pela minoria que acredito ser apenas eu que seria diferente, falo pois sempre participei das tarefas e trabalhos executados, mas devido ao meu serviço não pude estar presente como gostaria... (aluna F)

Foi notável o avanço da turma de modo geral, a maioria gradualmente se envolveu mais, participou mais e também demonstrou, por meio dos instrumentos avaliativos, ter aprendido de maneira mais significativa, conseguindo aliar os conhecimentos teóricos à prática da disciplina. Apesar disso, muitos obstáculos foram encontrados e por vezes não puderam ser totalmente transpostos durante um semestre, como a questão da disputa entre lideranças. Mas, como podemos perceber nos relatos, alguns alunos que participaram e se envolveram radicalmente com o Projeto Interdisciplinar exprimiram terem se apropriado de conhecimentos, teóricos e práticos sobre a participação, ou seja, além da sua importância, mecanismos de funcionamento, etc, como ela se dá na materialidade, como na construção de um projeto coletivo como o que realizamos. Os processos de pesquisa-ação-participativa na formação dos professores que buscamos incentivar nesta experiência tinham este como um dos seus principais objetivos. Neste mesmo sentido, Demo (2007) afirma que a PAP traz o desafio às ciências sociais de desenvolverem processos que possam salvaguardar, em teoria e na prática, a democracia popular. A formação inicial de professores é momento adequado para este aprendizado, críticas e mudanças, processos possibilitados por este exercício ativo da participação.

No trabalho educativo realizado, a prática social pôde ser pensada com respaldo da teoria, de maneira coletiva. Sánchez Vázquez (2007) afirma que consciência mais elevada da práxis passa pela compreensão mais elevada da própria realidade, mas também das possibilidades de atuação prática dos próprios sujeitos sobre esta realidade, visando transformá-la. Sem isso, acabaremos por nos limitar a pensar e criticar a realidade, como tantas linhas educativas o fazem e como o autor destaca a respeito de uma afirmação de Marx: “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de distintos modos; trata-se é de transformá-lo”. Foi neste sentido que buscamos proporcionar processos educativos que, para além de nova compreensão da realidade por parte dos sujeitos, possibilitassem que intervissem coletiva e concretamente na prática de modo comprometido com a sua transformação. Este sem dúvida, foi o primeiro diferencial que conquistamos, comparando-se aos trabalhos realizados anteriormente: a reflexão e enriquecimento da prática pela mediação da teoria e engajando este conhecimento: a práxis. Aqui, entretanto, não ousamos afirmar que “houve transformação” (da realidade escolar), pois sabemos que isto está ainda muito distante.

Por outro lado, a formação dos professores/educadores ambientais de forma coletiva e participativa, baseada na articulação do Ensino, Pesquisa e Extensão, sob nosso ponto de vista, pôde propiciar aos sujeitos educandos uma nova forma de pensar e agir com relação à própria prática educativa; ,estávamos inaugurando uma práxis educativa e participativa.

CONCLUSÃO

A educação é uma atividade social, um processo que contribui para tornar os seres humanos, que nascem incompletos como homens, mais completamente humanos pelo acesso e apropriação dos inúmeros avanços conquistados ao longo da história pelo gênero humano, tendo como base a natureza biológica. Assim, a educação ao mesmo tempo em que forma homens – o que não nos é garantido ao nascer pela nossa natureza -, possibilita também, mantendo vivos nos e pelos sujeitos, o trabalho e conhecimento acumulado pelo gênero humano, avançarmos sempre a partir dos nossos antepassados: libertamo-nos das necessidades essencialmente materiais de manutenção da vida, como as demais espécies, para alçarmos a níveis criadores, produzindo constantemente a história humana, que é, portanto, um campo aberto de possibilidades.

Entretanto, sob o modo de produção capitalista que tudo mercantiliza, inclusive homens, mulheres e ambiente, a natureza toda é convertida em produto assim como a educação que, como mercadoria, não se realiza como alavanca à produção humana, que possibilitaria uma sociedade cada vez mais livre. Muito pelo contrário, se torna um mecanismo de garantia da manutenção desse modo de produção com sua base exploratória, pelo repisar das concepções e valores que lhe dão suporte. O modelo capitalista e neoliberal, apesar de se encontrar em crise tanto em seu país “modelo”, no “Velho Mundo” e até em alguns “países em desenvolvimento” - grupo privilegiado que o Brasil conseguiu acessar, supostamente superando seu subdesenvolvimento - globaliza-se, atingindo até as formas de vida alternativas, submetendo sociedades e comunidades inteiras e explorando da mesma forma o meio natural, um cenário de injustiça e desigualdade crescente.

As desigualdades sociais e os problemas ambientais são, sob nosso ponto de vista, as maiores problemáticas de nossa sociedade. E esta é, sem dúvida, uma responsabilidade histórica que ainda temos em nosso horizonte, afinal até hoje não conseguimos inserir uma grande parte da humanidade entre aqueles que participam e podem usufruir dos bens e riquezas produzidos pela coletividade, o que será impossível sob este sistema capitalista neoliberal, pois a desigualdade e a exploração dos “recursos naturais” é inerente a ele.

Uma proposta de transformação, portanto, é um imperativo humanista e, para que seja coerente, deve refletir e agir em busca de transformações estruturais mais profundas, onde se situam as raízes da problemática atual, que vai além de uma crise ecológica ou econômica, mas uma crise civilizatória, do modo como produzimos e reproduzimos nossa sociedade e, portanto, como nos relacionamos com o ambiente.

Considerando estas questões sobre as quais buscamos refletir, acreditamos que a formação plena, omnilateral, precisa ser objetivo da formação de nossas crianças, jovens e adultos, para que possam compreender a realidade socioambiental em que vivem da forma mais completa possível, desvendando contradições persistentes nas relações em sociedade, bem como seu movimento constante, para não apenas fazerem parte deste contexto, mas para tomarem parte nas questões que são do interesse de todos nós e são decididas por poucos. Sabemos que essa educação para a formação plena, omnilateral, nesta sociedade não é possível, mas é um objetivo orientador de nossas ações educativas para instrumentalizar os sujeitos a agirem, na prática social, de forma crítica e transformadora.

É neste sentido que compreendemos que a linha conservadora tanto do movimento ambientalista como da educação e, consequentemente da educação ambiental, não enfrentam realmente os problemas sociais e ambientais, pois esses movimentos, com suas abordagens individualistas, cognitivistas ou, comportamentais e meritocráticas, para citar algumas, ocultam e até invertem a realidade e sua construção histórica, já que eles são também mecanismos de sua reprodução, perpetuando uma concepção de mundo baseado na sociedade “de mercado”.

Diferenciando-se dessas posições, se configurou outra educação ambiental, a Educação Ambiental Crítica, com raízes nos “novos movimentos sociais” da década de 60 tanto de além-fronteiras como a partir daqueles gestados na história brasileira, que com tamanha repressão, fez desabrochar o pensamento crítico. Os estudos para o aprofundamento da educação ambiental crítica no Brasil nos aproximaram da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), formulada coletivamente por um grupo de pesquisadores liderados por Dermeval Saviani, que encontra em Marx e outros autores marxianos as bases de sua construção. A PHC, segundo entendemos, constitui-se num referencial de extrema relevância à Educação Ambiental crítica, nos

levando, inclusive, a rebatizá-la como Educação Ambiental Histórico-Crítica (JUNQUEIRA, 2014).

No que diz respeito à superação das relações exploratórias de base capitalista, essa perspectiva educativa ambiental entende que as formas de enfrentamento para os problemas que vivenciamos vão muito além da mudança de comportamento da população para hábitos “ecologicamente corretos”, culpabilizando os indivíduos, também não se restringe à proteção da vegetação ou espécies animais ameaçadas, à diminuição da utilização de “recursos ambientais”, ou mesmo à mudança das fontes energéticas que utilizamos. Sob a análise da EA histórico-crítica estas questões, “bandeiras” do movimento ambientalista conservador e de algumas linhas não críticas da Educação Ambiental poderiam se concretizar em decorrência de uma transformação mais profunda que passa pela compreensão e consequente reorganização da vida, em que as necessidades humanas prevaleçam sobre as necessidades ditadas pelo mercado e seus detentores, justificadas pela “necessidade” de manter os produtos em circulação. Assim, a EA Histórico-Crítica entende que antes de procurarmos, por exemplo, mudar a matriz energética que garante o funcionamento de nosso sistema de produção como ele é, cabe questionar, o que implica este processo de produção? Para que produzimos? Como produzimos? Quem usufrui desta produção e como? Quem e como vivem as pessoas envolvidas neste processo de produção, estes trabalhadores? Quem são (e por que são) os que o definem este modo de produção como o único possível? Ou seja, quais os grupos sociais que efetivamente participam das decisões sobre os rumos do conjunto de nossa sociedade?

Esta abordagem crítica e transformadora que tem o materialismo histórico dialético como referencial teórico e metodológico e a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) como abordagem educativa acredita, portanto, ser impossível superarmos a exploração da natureza pelos homens, sem superarmos a exploração dos homens pelos próprios homens, sendo necessário assim, em processo educativo contínuo, instrumentalizarmos, teórica e praticamente os sujeitos para compreender dialeticamente as contradições da realidade concreta e o contexto histórico para que possam conscientemente participar da construção de uma realidade socioambiental justa e sustentável.

Se nessa sociedade contraditória, injusta e desigual, a ação social transformadora exige a participação ativa, consciente e consequente dos grupos

sociais também contraditórios, os processos educativos críticos e transformadores tem também, entre muitas outras tarefas, a de “ensinar” participação social para os sujeitos oriundos dos grupos sociais com pouco – ou nenhum – poder político e econômico. Não falamos de uma participação passiva, com forte indução da mídia em sua expressão e manifestação, mas da organização desses grupos de forma participativa, de modo a criar condições objetivas de defesa dos seus interesses, instrumentalizando-os para a participação política, condição de desenvolvimento no processo de humanização e forma concreta de contribuir com a compreensão crítica da realidade. É importante ter claro que a participação social não é dada por nenhuma sociedade organizada sob o modo capitalista de produção, assim como por nenhum processo educativo, ao contrário, terá de ser conquistada, o que implica em escolhas, em assumir posturas e responsabilidades, pois a permanência de quadros exploratórios é tanto mais contínua quanto maior a inércia dessa população.

O papel de profissionais da educação comprometidos com a transformação desta realidade é essencial e foi neste sentido que, tendo como referencial teórico e metodológico para interpretação da realidade o método materialista histórico-dialético e inspirado pelos pressupostos, também teóricos e metodológicos da PHC e da pesquisa-ação-participativa, este estudo objetivou analisar a formação de pedagogos como educadores ambientais, por meio da compreensão das possibilidades e limites de um processo participativo de formação num Projeto Interdisciplinar em um curso de Pedagogia.

Esse processo formativo em educação ambiental foi realizado junto a futuros pedagogos de uma instituição de ensino superior privada. Esses nossos sujeitos de pesquisa – mas também pesquisadores parceiros – são oriundos das chamadas classes populares, ou seja, da classe trabalhadora, para usar a terminologia mais própria de nosso referencial. São sujeitos que, não tendo condições - de formação e de vida - para disputarem as vagas oferecidas pelas universidades públicas, submetem-se, com grande esforço, à lógica invertida de nosso sistema educacional: escola pública de educação básica e educação superior privada.

A formação ambiental que trata este estudo, para atingir seu objetivo principal, teve seu foco na formação para a participação social. Utilizamo-nos de espaços e estratégias diferentes para incentivar e educar pela e para a participação. Nossa principal estratégia pedagógica foi a construção, coletiva e participativa, de um Projeto Interdisciplinar, viabilizado por num coletivo de reuniões entre

professores e posteriormente com a participação de representantes discentes, para planejar e realizar diferentes ações e intervenções, além de preocupar-se com a formação teórica, oferecida concretamente por duas disciplinas do curso. Além disso, a participação dos alunos nos processos decisórios aconteceu também em coletivos de classe – as Assembleias -, em que todos puderam participar do delineamento, desenvolvimento e avaliação de um estudo com a metodologia da pesquisa-ação-participativa no 1º semestre com a comunidade do entorno da IES e no 2º semestre, avançando para o trabalho com uma escola e a comunidade de seu entorno. Juntos também analisamos o próprio processo participativo, com a identificação de questões que precisavam ser aprimoradas e outras que deveriam ser mantidas no desenvolvimento dos trabalhos.

Objetivando analisar a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação de pedagogos como educadores ambientais, observamos que a Educação Ambiental está inserida de maneira formal no currículo por meio da disciplina de Projetos de Educação Ambiental, cidadania, nutrição e saúde. Desta forma, analisamos o processo pedagógico vivido na disciplina, no curso de Pedagogia buscando superar uma genérica “educação de qualidade”, mas empreendendo esforços para que este processo pedagógico disciplinar contribuísse para uma formação comprometida em elevar a compreensão destes sujeitos educandos a respeito da sua realidade socioambiental e de sua práxis pedagógica como futuros professores que, como observamos, são, em geral, relacionadas ao senso comum. Como pudemos notar no estudo, a compreensão dos alunos era frequentemente romântica, tendo o ambiente como descolado da vida social, que também era percebida de forma pouco crítica. Estas “visões de mundo” foram discutidas, problematizadas, e, de certa forma superadas em direção a uma concepção mais ampliada, um pouco mais contextualizada e crítica. Podemos dizer que, embora tenha sido um processo marcado por avanços e retrocessos e ainda se encontrar em curso (na medida em que os alunos continuam atuando na realidade que agora podem compreender de forma um pouco mais ampliada), os estudantes de Pedagogia puderam compreender a questão ambiental relacionada às questões sociais e à atuação individual e coletiva do grupo com o qual trabalhamos.

Compreendemos que se esta formação tivesse se limitado ao ensino prescritivo ou aos interesses imediatos dos sujeitos educandos ou subordinado ao cotidiano onde convivem esses sujeitos, um cotidiano pobre, material e

culturalmente, a inserção formal da EA por meio de uma disciplina não teria como promover avanços na formação desses futuros educadores ambientais.

Notamos que mesmo que o processo pedagógico tenha intencionalmente perseguido objetivos de propiciar aos educandos a elevação do senso comum em busca de uma compreensão mais clara da realidade socioambiental, para uma atuação participativa e transformadora, os desafios que estavam para nós todos colocados eram complexos e diversos. A pesquisa-participante, as Assembleias e também as reuniões do Projeto Interdisciplinar encontraram resistência individual, falta de compromisso, competição, resistência ao trabalho teórico, dificuldade de integração dos trabalhos dos professores/disciplinas, entre outros.

Mas, por outro lado, os dados nos mostram que, tendo a questão ambiental por objeto central de uma disciplina (de abordagem crítica) e, também eixo "vertebrador" de um Projeto Interdisciplinar construído de maneira coletiva, podemos observar avanços na formação ambiental crítica e participativa dos sujeitos, facilitando ao mesmo tempo a integração dos conteúdos, dinamizando o currículo e, pela prática coletiva podendo "romper" os muros da instituição de ensino superior.

O Projeto Interdisciplinar que tematizou a questão ambiental concretizou-se em parceria com o principal objeto de estudo do curso de Pedagogia, a escola de ensino básico, seus professores, funcionários, alunos e moradores da comunidade do seu entorno, que foram ouvidos pelas pesquisas – questões que possibilitaram aos estudantes em formação conhecer e refletir sobre o ambiente escolar e comunitário. Destas análises coletivas, puderam propor planos para o trabalho com a educação ambiental com alunos da escola.

A tematização da educação ambiental pelo Projeto Interdisciplinar, construído de maneira participativa na formação de professores foi, portanto, instrumento que viabilizou a integração entre as dimensões ensino, pesquisa e extensão, IES e escola pública. Nossas análises nos levam a acreditar que esta integração potencializou o comprometimento dos futuros professores o que nos parece ser de extrema relevância para preparação destes sujeitos, que precisam conhecer esta realidade, instrumentalizar-se para enfrentá-la, para poderem ser, eles mesmos, agentes de mudança nos espaços educativos num futuro próximo. É importante ressaltar que apesar de serem estudantes de uma Instituição de ensino superior privada - que forma a maioria dos professores – esses sujeitos provêm em sua maioria do ensino básico público – instituições para onde constantemente retornam.

Assim, os objetivos comuns, o trabalho participativo e cooperativo, a dedicação de formadores de professores – orientadores das turmas – e a continuidade do trabalho (fatores que se relacionam entre si) são elementos determinantes ao desenvolvimento deste Projeto interdisciplinar e para que sejam plenamente realizáveis, exigem apoio das instituições envolvidas.

Tratando-se de uma instituição privada, existem limites dados pela sua própria natureza e interesses[79]. Neste estudo pudemos notar que, por parte dessa Instituição houve grande incentivo ao desenvolvimento dos trabalhos propostos, mas isso não foi seguido da garantia de condições objetivas para realizá-lo, condições adequadas para desenvolvê-lo, já que as atividades desenvolvidas demandam mais tempo e envolvimento de todos os professores. Lembremos que esses professores formadores de professores tem vínculo institucional conhecido como “horistas”, o que limita sua atuação tanto no sentido de possibilitar a construção de um trabalho interdisciplinar, quanto para estimular a participação dos alunos para manter e fortalecer a parceria com uma instituição externa. Nossas análises indicam esta contradição, que precisa ser trazida à luz e enfrentada, para que se possa contribuir efetivamente com a formação cidadã e profissional de professores.

Também é importante destacar aqui a participação dos futuros pedagogos em seu próprio processo de formação. A vivência, a convivência, o aprofundamento teórico e o trabalho de construção e desenvolvimento coletivo dos instrumentos e espaços de formação participativa com estudantes e com os formadores desses alunos foi nos possibilitando aprimorar processos práticos e teóricos necessários ao engajamento crescente destes sujeitos com a sua própria formação. Como viemos discutindo, os entraves foram diversos: subjetivos, relativos ao trabalho entre alunos, em grupos, relacionados a uma cultura que não incentiva, inibe e até oprime a participação política de professores e alunos, contribuindo assim, de um lado, para a formação de pessoas despolitizadas e de outro, para a formação de políticos profissionais que reproduzem a lógica de dominação. Ao longo da formação – teórico e prática – e dos trabalhos, que eram avaliados coletivamente, aos poucos observamos alguns avanços: a participação de alguns sujeitos inicialmente alheios,

[79] Infelizmente o Projeto Interdisciplinar, que contava com coordenação específica, não foi realizado por todo o curso no primeiro semestre de 2015, o projeto teve continuidade como atividade da disciplina que ministro, por iniciativa pessoal.

maior responsabilização individual e grupal, mais consistência na compreensão da realidade, sugestão de propostas mais pertinentes para o trabalho pedagógico, entre outras questões. Com estas análises podemos observar que num processo pedagógico interdisciplinar participativo contínuo, muitas das problemáticas identificadas e enfrentadas neste ano de trabalho, poderiam superadas ao longo dos quatro anos de formação destes pedagogos, caso se tratasse de um processo contínuo de formação crítica e participativa..

É importante dizer também, embora não tenha sido objeto de nosso estudo, - que se limitou ao período de fevereiro a dezembro de 2014 -, que o trabalho coletivo ganhou mais força e novos contornos na parceria com a escola no ano de 2015. Tivemos a greve dos professores do estado de São Paulo como um grande obstáculo. Apesar de a escola não ter parado suas atividades, decidimos coletivamente por apoiar o movimento e não atuar enquanto ele durasse – postura que foi assumida frente à administração da escola. Assim, o processo de discussão coletiva dos dados da pesquisa, que nesta versão do Projeto seria realizado também com os professores da escola para o planejamento de práticas pedagógicas integradas, acabaram não se corporificando. Contudo, intervimos juntos, desenvolvemos agora com todos os alunos do período noturno atividades artísticas problematizando a realidade escolar e do bairro e buscando atentar para a importância da educação não se limitar ao atendimento de necessidades básicas, mas de ser a ferramenta responsável por criar novos interesses (e necessidades). Foram diversas as oficinas, mas a principal, foi a organização de um coral com alunos do curso de Pedagogia e da escola - que pretende dar continuidade aos ensaios neste segundo semestre de 2015. Outros laços foram estreitados com atores escolares e, além disso, a direção da escola nos solicitou os dados das pesquisas realizadas nestes semestres para contribuírem com o planejamento das atividades da escola no 2° semestre de 2015 – o terceiro semestre de parceria[80].

Longe de termos chegado a uma fórmula ideal para ser imediatamente operacionalizada, afinal o trabalho pedagógico que procura promover e envolver tantos sujeitos é uma tarefa inesgotável, a articulação entre Ensino, Pesquisa e

[80] Outras iniciativas fora da instituição ganham vida, por meio de alunos e professores que foram influenciados pelas ideias e a experiência participativa, como uma horta comunitária numa escola de um bairro extremamente carente da cidade de Guarujá.

Extensão, conectados pela Participação, apontou caminhos profícuos à elevação da consciência dos indivíduos sobre sua prática e principalmente à transformação dos processos formativos de professores/educadores ambientais, aproximando teoria e prática pela práxis participativa e transformadora. Desta forma, após as análises deste longo e complexo processo educativo aqui realizadas, podemos concluir como **tese** que **"a formação de educadores ambientais para a participação social pode ser garantida pela interdisciplinaridade e pela integração entre ensino, pesquisa e extensão quando tratadas de forma dialética, crítica e transformadora."**

Este trabalho deixa algumas contribuições, mas muitas inquietações que, acreditamos, necessitam inserir-se num sistema de práxis coletivas coordenadas, que evidencie e fomente a formação de educadores ambientais, agentes de mudança e multiplicadores da transformação da realidade, se inscrevendo neste movimento em busca de garantir que a formação do ser humano em sua plenitude seja direito real de todos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maurício. **O princípio da Cooperação:** em busca de uma nova racionalidade. São Paulo - SP: Paulus, 2002.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**, 4ª Ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e Terra, 2006.

AGAMBEM, Giorgio. **Profanações**. 1ª Ed. São Paulo - SP: Boitempo, 2007

AMORIM, Antonio Carlos R. *et al*. Diagnóstico e intervenções sobre ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em Biologia e Geografia. *in:* GELI, Anna. M. (org.). **Procesos de diagnóstico de la ambientalización curricular de los estudios superiores**. Girona: Universidad de Girona, 2003. p. 93-130.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial**:** faz sentido a idéia de um currículo nacional? *in* MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. **Curriculo, Cultura e Sociedade**.10ª Ed. São Paulo - SP: Cortez, 2008. P. 59-91.

ARAUJO, Ulisses F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. Educ. Pesquisa, São Paulo - SP, v. 26, n. 2, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Dec. 2014. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília - DF: Liber Livro Editora, 2007.

BORBA, Julian. **Ciência política**. Florianópolis - SC: SEaD/UFSC, 2006

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

BRASIL, Lei 9795. **Política Nacional de Educação ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm, acesso em abril 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: temas transversais. MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (**Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em fevereiro de 2015.

BRASIL, MEC, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, CNE/CP Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 12 de dez. 2014.

BRILLANT, Bernard. La contestation das tous ses états *in* DREYFUS-ARMAND, Geneviève; FRANK, Robert; LEVY, Marie-Françoise; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle. **Les années 68:** Le temps de la contestation. Editions Complexe: Paris, 2008.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Semicultura e educação:** uma análise crítica da revista Nova Escola. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, nº 35, Rio de Janeiro - RJ, maio/ago. de 2007.

CARDOSO, Frederico A. **Homens fora de lugar?** A identidade de professores homens na docência com crianças. GT 23, ANPED, 2007.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995 – 2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado *in* SILVA JR., João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de, MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária:** dimensões e perspectivas (Orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação *in* **Identidades da Educação Ambiental**. Brasília - DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina M. A Educação Ambiental no Brasil *in* **Educação Ambiental no Brasil. Salto para o Futuro**. Ano VIII boletim 01, março de 2008.

CARVALHO, Marilia P. de. **Professor, Professora**: um olhar sobre as praticas docentes nas series iniciais do ensino fundamental, São Paulo, Tese de doutorado. Faculdade de Educacão da Universidade de São Paulo, 1998.

CAULOS (pseud.). **Só dói quando eu respiro.** 3ª Ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **"A Universidade Operacional".** A Folha de São Paulo, Caderno Mais! Brasil 500 d. C. 09 de maio de 1999.

_____. **Simulacro e poder:** uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Ano/Vol. 16, número 002. Braga, Portugal: Universidade do Minho (p. 221-236), 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: o Ensino Superior da colônia à Era Vargas. 3ª Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

_____. **A Universidade Reformanda:** O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário**: na transição de paradigmas, 1ª ed., Araraquara - SP: JM Editora, 1998.

DARAS, José. **40 ans du mouvement écologique**, Comunicação oral. Etopia: Namur, Dez. 2013.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo - SP: Editora Atlas, 1987.

_____ **Participação é conquista:** noções de política social participativa. 5ª Ed. São Paulo - SP: Cortez, 1988.

_____ **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª Ed., São Paulo - SP: Editora Atlas, 1995.

_____ **Educar pela Pesquisa**. 2ª Ed. Campinas - SP: Editores Associados, 1997.

_____ **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2001.

DESTTUT DE TRACY, Antoine Louis Claude. **Élements de l'Idéologie**. Bruxelas, 1826, Disponível em: https://books.google.fr/books?id=DG4PAAAAQAAJ&pg=PA326&lpg=PA326&dq=habitude+et+les+moeurs+du+travail+p%C3%A9nible+auquel+ils+se+destinent&source=bl&ots=6AsiZEcEjo&sig=67jXMWJi3p0BudDS6X1FwAwnQy0&hl=fr&sa=X&ei=p3T8VOGWA4zmsAT5zoKwBQ&ved=0CCcQ6AEwAg#v=onepage&q=habitude%20et%20les%20moeurs%20du%20travail%20p%C3%A9nible%20auquel%20ils%20se%20destinent&f=false, acesso em: fevereiro de 2015.

DREYFUS-ARMAND, Geneviève. L'espace et le temps des mouvements de contestation *in* DREYFUS-ARMAND, Geneviève; FRANK, Robert; LEVY, Marie-Françoise; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle. **Les années 68:** Le temps de la contestation. Editions Complexe: Paris, 2008.

DREYFUS-ARMAND, Geneviève; FRANK, Robert; LEVY, Marie-Françoise; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle. **Les années 68:** Le temps de la contestation. Editions Complexe: Paris, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si.** Campinas - SP: Autores Associados, 1993.

ENGELS, Friederich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Cientifico**. (1952) Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm. Acesso em agosto de 2013.

ETOPIA, Charte des Verts européens, Lignes directrices du parti Vert européen, 2006, Genève, Partie 5: Une Histoire de L'écologie en 4 manifestes *in* **L'écologie politique se manifeste,** Revue 12, 2006. Disponível em: http://www.etopia.be/spip.php?rubrique516, acesso em dezembro de 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba - PR, nº 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FAZENDA, Ivani C. Arantes, A construção de fundamentos a partir de uma prática docente interdisciplinar *in* **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1994.

FESTOZO, Marina Battistetti. **Interdisciplinaridade**: a evolução como eixo integrador dos conteúdos de biologia, 106f. Trabalho de Graduação (Monografia em Ciências Biológicas – Bacharelado) – Instituto de Biociências, UNESP, Botucatu, 2005.

FESTOZO, Marina Battistetti. **Educação Ambiental em Comunidades: um estudo na Prainha Branca, Guarujá - SP**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, Bauru-SP.

FESTOZO, Marina Battistetti; NEVES, Juliana Pereira **Problematizando a formação de professores educadores ambientais.** Trabalho Completo, 2011. CD-Rom Anais VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. ISBN: 978-85-85367-05-3. Ribeirão Preto, SP.

FESTOZO, Marina B; CASSINI, Luciana Falcon; NEVES, Juliana P.; TOZONI-REIS, Marília Freitas.Campos de **O professor Educador Ambiental:** algumas reflexões sobre sua formação. Trabalho completo, 2011. CD-Rom XI Congr. Estadual Paulista sobre Formação de professores. ISSN: 2236-9708, Águas de Lindóia, SP.

FESTOZO, Marina B; NEVES, Juliana, P. Tozoni-Reis, Marília F.C; Teixeira, Lucas A. MAIA, Jorge S. A **íntima relação entre participação e a educação ambiental.**

Resumo expandido. 2009. CD Rom. Anais Congresso Íbero Americano de Educação Ambiental, San Clemente de Tuyu, BA, Argentina.

FIGUEIREDO, Antonio MacDowell de. **Formação de pessoal qualificado no Brasil:** limitações estruturais do sistema de ensino. Revista eletrônica de jornalismo científico, ComCiência - SBPC/Labjor, maio de 2013. Disponível em: http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=88&id=1084. Acesso em maio de 2013.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Inovações Educativas na Sala de Aula Universitária: Ruptura paradigmática/resistência ao ethos regulatório? *in* SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs **Tratado de EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1995 Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf acesso em fev. 2015.

FRANK, Robert. Introduction *in* DREYFUS-ARMAND, Geneviève; FRANK, Robert; LEVY, Marie-Françoise; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle. **Les années 68:** Le temps de la contestation. Editions Complexe: Paris, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A., 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**, 36ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Denise de; OLIVEIRA, Haydée Torres de; COSTA, Gilaine Gomes da; KLEIN, Priscilla. Diagnóstico do grau de ambientalização curricular no ensino, pesquisa, extensão e gestão na Universidade Federal de São Carlos - Brasil. Docs da Red ACES, 167-190, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**, 4ª Ed. São Paulo - SP: Cortez, 2003.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser?** Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1999.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO (FPA Pesquisa). **Projeto Manifestações de Março/2015.** Disponível em http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/fpa-pesquisa-manifestacoes.pdf, acesso em: junho 2015.

GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** Diálogo e conflito. Disponível em:

https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=71B7E7833E24C047!415&ithint=file%2c.pdf&app=WordPdf&authkey=!ALIBSbg76jo68YI, acesso em julho de 2015.

GALVANI, Pascal. Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire: une pratique critique à partir du paradigme de la complexité *in* Chaire recherche du Canada en **Éducation relative à l'environnement**, Montréal, Canada: Université du Québec, vol. 07, p. 133-158, 2008.

GARRÉ, Barbara Hees. **Notas sobre a educação ambiental numa perspectiva midiática**: uma possibilidade de gerenciamento da vida. Anais Anped Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2196/840. Acesso em: abril 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Maria Muniz R.(orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo - SP: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília - DF: UNESCO, 2009

GIARDINETTO, José Roberto B Sujeito, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar in MENDONÇA, S. G de L e Miller, S. (orgs.) **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIRAULT, Yves, SAUVÉE, Lucie. L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable: Croisements, enjeux et mouvances. Aster, volume 48, p -7-30, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo. **Identidades discursivas Público-estatal e privado-mercado:** desafios teóricos ao campo da Educação Superior. *in* SILVA JR., João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de, MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária:** dimensões e perspectivas (Orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo** (coleção). Brasília - DF: MEC, 2008.

GRÈZE, Catherine. **La construction de la gauche écologiste : un mythe ? La realité d'un chemin difficile**. Ecorev – Revue critique d'écologie politique, n. 14, automne 2003. Disponível em http://ecorev.org/spip.php?article199, acesso em 07/11/2013.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. 11ª Ed, Campinas-SP: Papirus, 2007.

GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (GPEA) Comunicação oral, UNESP- Campus Bauru - SP, 2007. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303, acesso em janeiro de 2011.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito. **Síntese das reflexões da reunião sobre ética em pesquisa qualitativa em Saúde, Guarujá, SP**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2008, vol.13, n.2 [cited 2015-08-09], pp. 459-463. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000200021&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1678-4561.http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000200021. Acesso em jan.2009.

GUEVARA, Ernesto Che. **Educación y hombre nuevo.** 3ª Ed. La Habana, Cuba, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **Formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental *in* LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, Espanha: Península, 1977.

HORDÉ, T. **Les idéologues**: théorie du signe, sciences et enseignement.1977. Disponível em www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1977_num_11_45_1937. Acesso em março de 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília - DF: INEP, 2009.

_____. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Tabelas de divulgação do Censo da educação Superior de 2012. Brasília - DF: Instituto INEP, 2013.

JACOBI, Pedro. **Políticas sociais e ampliação da cidadania.** Rio de Janeiro - RJ: Editora FGV, 2000.

_____. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**, Cad. Pesquisa n.118, São Paulo Mar. 2003, p.189-206.

JANKE, Nadja. **Política Nacional de Educação Ambiental**: contradições e disputas. 2012, 224 f., Tese (doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Campus de Bauru - SP.

JUNQUEIRA, Juliana Neves. **Por uma educação ambiental histórico-crítica**. 2014, 144f., Tese (doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, UNESP, Bauru - SP.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. **Características de la Ambientalización Curricular:** Modelo ACES. Universitat de Girona, 2002. Disponível em: http://libro.sostenibilidad.icai.upcomillas.es/referencias/Ambientalizacion_curricular/ambientalizacion_%20curricular%20_u_girona.pdf, acesso em julho de 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. 18ª Ed., São Paulo - SP: Ed. Brasiliense, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. Z. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrante. Educ. Soc., Campinas - SP, v.20, n.68, Dez. 1999. Disponível em http://www. scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009& lng=en&nrm =iso. Acesso em maio de 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: EA e reprodução social. *In* LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo - SP: Cortez, 2006.

_____ **Educação para a gestão ambiental:** a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. Disponível em http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/7103_Cached.pdf, acesso em: julho 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LEDA, Denise Besa; Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas *in* SILVA JR., João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira

de, MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária:** dimensões e perspectivas (Orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas, Educar nº 17, Curitiba - PR: Editora da UFPR, 2001, p.153-176.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6ª Ed. São Paulo - SP: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação**: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro 1999, p. 239-277.

LIMA, Rodrigo Nogueira . Surrealismo e a Internacional Situacionista: deambulações e derivas *in* PEIXOTO, Elane Ribeiro; DERNTL, Maria Fernanda; PALAZZO, Pedro Paulo; TREVISAN, Ricardo (Orgs.) **Tempos e escalas da cidade e do urbanismo***:* Anais do XIII Seminário de História da Cidade e do Urbanismo. Brasília - DF: Universidade Brasília - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2014. Disponível em: http://www.shcu2014.com.br/content/surrealismo-e-internacional-situacionista-deambulacoes-e-derivas. Acesso em abril de 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels *in* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas - SP: Autores associados: HISTEDBR, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 373 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2010. Disponível em: http://boletimef.org/biblioteca/2796/Reflexoes-sobre-educacao-e-ensino-na-obra-de-Marx-e-Engels, Acesso em dezembro de 2011.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas - SP: Autores associados: HISTEDBR, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro - RJ: Quartet, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo - SP: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico. B Educação Ambiental transformadora *in* MMA, **Identidades da Educação Ambiental**, Brasília - DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B **A Questão Ambiental no Pensamento Crítico:** Natureza, Trabalho e Educação, Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____ Proposta Pedagógica *in* **Educação Ambiental no Brasil**. Salto para o Futuro. Ano VIII boletim 01. março de 2008. Disponível em http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf, acesso fev. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto *in* MELLO, S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007, v. 1, p. 57-64.

LÖWI, M. **Ecologia e socialismo.** São Paulo - SP: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDINI, Ivanise; SILVA, Adriana. **A formação inicial de professores para a educação básica no Ensino Superior:** o Estado de São Paulo. Notandum nº 26, CEMOrOC - Feusp/IJI - Universidade do Porto, maio/ago. 2011.

MARKUS, G. **Marxismo y antrologia**. Barcelona: Grijalbo, p. 09-26, 1974a.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática Pedagógica na perspectiva histórico-crítica *in* MARSIGLIA, A.C.G (org.) **Pedagogia Histórico-crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Editores Associados, 2011.

MARTINS Filomena; CACHAPUZ A., PINHO, Luísa. Diagnóstico do Grau de Ambientalização Curricular: Curso de Licenciatura em Planeamento Regional e Urbano da Universidade de Aveiro *in* GELI A.M., JUNYENT M., SÁNCHEZ S.. (eds) **Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona. 307-333pp, 2004.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani. (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas-SP: Autores Associados, 2005 , p. 123-159.

MARTINS, Ligia Maria. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011, 250 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru - SP.

_____. **Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica". VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP, Campinas - SP, 2012.

MARX, Karl. **Introdução à Crítica da Economia Política, 1859.** Disponível em http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/marx/marx_40.html, Acesso em 15 dez. 2011.

_____ **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret ltda., 2001.

_____ Processo de Trabalho e Processo de Valorização *in* **O Capital**, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Lafonte, 2012.

MAZOYER, M. & ROUDART, L. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MEC, SECAD - Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, DF, mar. 2007.

MEC, TV Escola **Assembleias escolares e democracia escolar**. Vídeo-aula disponibilizada no curso da UNIVESP, Ética, Valores e Cidadania, Módulo 1, aula 23. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dUQ80t0JhzE acesso em outubro de 2011.

MENDES (org.) e outros. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

METZGER, J.P. **O que é ecologia de paisagens?** Biota Neotropica. Rio Claro, v.1, n.1/2, p. 1-9. 2001.

MEYER, Mônica. **Educação ambiental:** uma proposta pedagógica. Em aberto, Brasília, v.10, n.49, p. 40-45, jan-mar. 1991.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo- Rio de Janeiro : HUCITEC – ABRASCO, 1996.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. **Devenir enseignant**: Le métier change, la formation aussi. 2 décrets 2007. Documento disponível em http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355, Acesso em abril 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.

MOREIRA, D. A. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10º edição. São Paulo: Cortez. 2008. 154 p.

NOVICKI, Victor. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira *in* LOUREIRO, C. F. B **A Questão Ambiental no Pensamento Crítico:** Natureza, Trabalho e Educação, Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

ODUM, E. P. **Ecologia.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ORELLANA, Isabel, FAUTEUX, Stéphane. **L'éducation relative à l'environnement:** à travers les grands moments de son histoire. Université du Québec à Montréal Environnement Canada - Passons à l'action pour l'environnement. Communication présentée lors du Colloque du 19-30/10/98 à Montréal L'avenir de l'éducation relative à l'environnement dans un monde postmoderne ? Texte atualisé en 2007.

ORTELLADO, Pablo (USP), SOLANO, Esther (Unifesp). **Pesquisa com os participantes da manifestação do dia 12 de abril de 2015 sobre confiança no sistema político e fontes de informação.** Disponível em: http://www.lage.ib.usp.br/manif/, acesso em: junho 2015.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. *in* SILVA JR., João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de, MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária:** dimensões e perspectivas (Orgs). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PARTOUNE, C., DESTINAY, P., « L'IEP, son berceau, son histoire », in "**Tous éducateurs", répertoire d'outils créés par les formateurs de l'Institut d'Eco-Pédagogie (IEP)**, février 2013 Disponível em: http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article339, acesso em março de 2013.

PHILIPPI JR., A.; BRUNA, G. C; ROMÉRO, M. de A. **Curso de Gestão Ambiental,** SP, 1ª Ed., Manole, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia**: sobre diretrizes curriculares. Apresentação no XV Encontro Nacional do Forumdir. Chapada dos Guimarães - MT, 2003

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. *Interface (Botucatu)* [online]. 1997, vol.1, n.1 [cited 2015-08-10], pp. 83-94 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1807-5762. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar:** que prática é essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIHOUX, Benoit. **Partis politiques et mouvements sociaux**: d'où venons-nous, où allons-nous? La Revue nouvelle, n°3, mars. 2004, p. 24-37.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 28ª Ed. Petrópolis- RJ: Ed. Vozes, 2003.

ROLNIK, Raquel. As vozes das rua: as revoltas de junho e suas interpretações *in* MARICATO, Ermínia et al. **Cidades rebeldes, passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** São Paulo, Boitempo: Carta maior, 2013.

SAMPAIO, Heloisa. O setor privado de Ensino Superior no Brasil : continuidades e transformações. Revista Ensino Superior. Edição de 14/10/2011. Educação e Lucro. Campinas: UNICAMP, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 1ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANDEVILLE JR., Euler. Paisagem. São Paulo: Paisagem e Ambiente n. 20, 2005, pg. 47-59.

SANDEVILLE JR, Euler. Arte, projeto e paisagem: Potencialidade e ambiguidades. In: Saide Kahtouni, Miranda Martinelli Magnoli, Yasuko Tominaga. (org.). **Discutindo a Paisagem**. São Paulo: Rima, 2006, p. 45-74.

SAVIANI, Demerval. **A extensão universitária**. Uma abordagem não extensionista. Educação e Sociedade. São Paulo, 1980.

_____. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica, 17ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Comunicação oral: Palestra – **"Escola para todos**: ilusão e realidade ou a anatomia de um engodo?", UNESP, Bauru, SP, 2007b.

_____. Entrevista **Modo de Produção e a Pedagogia Histórico-Crítica.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009

_____. **Escola e Democracia**, 39ª Ed., Campinas – SP: Autores Associados, 2007

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____ Pedagogia **Histórico-crítica e movimentos sociais,** anotações de aula, Campinas: UNICAMP, novembro de 2011 (2011b) Comunicação oral

SAVIANI, Dermeval. **Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje.** Conferência de encerramento Congresso Pedagogia Histórico-crítica e Desenvolvimento humano, Bauru - SP: UNESP, 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, Currículo e Didática**. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. Configurando os anos 70: a imaginação no poder e a arte nas ruas *in* Itaú Cultural. (Org.). **Anos 70**: trajetórias. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 13-25.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SFORNI, Marta S. de F. **Escola pública e feminização docente**: da instrução à educação. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.8, n.3, p.317-322, set./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. Tese de Doutorado, Progr. Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo - SP: Cortez, 2000.

TONET, Ivo, Prefácio *in* JIMENEZ, S. V; RABELO, J. **Trabalho, educação e luta de classes**, Ceará: Ed. Brasil Tropical, 2004.

TOZONI-REIS, José Roberto. Ação coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal *in* TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos (org.) **A pesquisa-ação-participativa na Educação Ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume: FAPESP; Botucatu: Fundibio, 2007a.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental**: Natureza, razão e história. Campinas, SP:Autores associados, 2004.

_____ Compartilhando saberes: pesquisa ação educativa ambiental. In: FERRARO-JR, L.A. (coord). **Encontros e Caminhos**: Formação de Coletivos Educadores e Educadoras Ambientais/ Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica *in* TOZONI-REIS, M. F. C (Org.) **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental:** reflexões teóricas, São Paulo: Annablume; FAPESP; Botucatu: Fudibio, 2007b.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; SOUZA, Danielle. **Pesquisa em educação ambiental e questões metodológicas**: uma discussão coletiva. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1 – págs. 133-143, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; TALAMONI, Jandira Líria Biscalquini ; RUIZ, Sonia Silveira ; NEVES, Juliana Pereira ; FESTOZO, Marina Battistetti ; TEIXEIRA, Lucas André ; MAIA, Jorge Sobral da silva ; MUNHOZ, Regina Helena ; SILVA, Fabiane de Paula ; SIERRA, Diana Fabíola Moreno ; SANTOS, Helena Maria Silva ; ANJOS, Ricardo Rodrigues dos ; JANKE, Nádja; CASSINI, Luciana Falcon ; SILVA, Kátina Maria Arantes da ; FELIPE, Andrea Cardador . **Fontes de Informação dos Professores da Educação Básica:** subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental. In: VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 2009, San Clemente del Tuyú. VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. Buenos Aires, Argentina: Secretaria de Ambiente y Dsarrollo Sustentable de la Nación, 2009. v. Único

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; TALAMONI, Jandira Líria Biscalquini CRUZ, Lilian Giacomini ; TEIXEIRA, Lucas André ; MAIA, Jorge Sobral da silva ; FESTOZO, Marina Battistetti. **Fontes de informação utilizadas por professores para a prática educativa ambiental na escola:** identificando e analisando referências e estratégias docentes. In: XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO., 2010, Belo Horizonte - MG. Anais do XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte - MG: UFMG, 2010. v. único.

TOZONI-REIS, M. F. C; TEIXEIRA, L. A; CRUZ, L. G; NEVES, J. P; CASSINI, L. F; TALAMONI, J. L. B; RUIZ, S. S; FESTOZO, M. B; JANKE, N. SANTOS, H. M. S; MUNHOZ, R. H; MAIA, J. S **Educação Ambiental Escolar**: compreendendo as fontes de informação e a necessidade de formação dos professores da educação básica. Trabalho Completo, 2011. CD-Rom XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores - Por uma Política Nacional de formação de professores. ISSN: 2236-9708. Águas de Lindóia, SP, 2011a.

TOZONI-REIS, M. F. C; TALAMONI, J. L. B; RUIZ, S. S; NEVES, J. P; TEIXEIRA, L. A; CASSINI, L. F; FESTOZO, M. B; JANKE, N.; MAIA, J. S; SANTOS, H. M. S; CRUZ, L. G; MUNHOZ, R. H. **Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental**: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. Trabalho Completo, 2011. CD-Rom Anais VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental: A pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-graduação no Brasil. ISBN: 978-85-85367-05-3. Ribeirão Preto, SP, 2011b.

TOZONI-REIS, M. F. C; TALAMONI, J. L. B; SPAZZIANI, M. L; RUIZ, S. S; NASCIMENTO-JR. A. F; MAIA, J. S; MUNHOZ, R. H.; GONÇALVES, C. E; SOUZA, D. C; PINTO, E. A. T; NEVES, J. P; CRUZ, L. G; P; TEIXEIRA, L. A; CASSINI, L. F; AGUDO, M. M; FESTOZO, M. B; JANKE, N. **Educação e Sustentabilidade:** Relações Possíveis. Trabalho Completo. CD-Rom VII Taller Iinternacional "La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible". ISBN: 978-959-18-0689-5. Varadero, Matanzas, Cuba, 2011c.

TOZONI-REIS, M. F. C; TALAMONI, J. L. B; SPAZZIANI, M. L; RUIZ, S. S; MAIA, J. S; NEVES, J. P; CRUZ, L. G; P; TEIXEIRA, L. A; CASSINI, L. F; FESTOZO, M. B; JANKE, N; MUNHOZ, R. H. **As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica:** proximidades e distâncias. Trabalho Completo. CD-Rom VII Taller Iinternacional "La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible". ISBN: 978-959-18-0689-5. Varadero, Matanzas, Cuba, 2011d.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos, TEIXEIRA, Lucas André, MAIA, Jorge Sobral da Silva . **As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica.** *In*: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação e Justiça Social, 2011, Natal, RN, 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação e Justiça Social. Natal, RN: ANPED, 2011.

TOZONI-REIS, M.F.C ; TALAMONI, J. L. B ; RUIZ, S. S ; FESTOZO, M. B. ; NEVES, J. P. ; TEIXEIRA, L. A ; CASSINI, L. F. ; JANKE, N. ; MAIA, J. S ; MUNHOZ, R. H. ; CRUZ, Lilian Giacomini. **A educação ambiental na escola básica**: diretrizes para a divulgação dos conhecimentos científicos. Pesquisa em Educação Ambiental (Online), v. 7, p. 29, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos et al. **A inserção da educação ambiental na Educação Básica:** que fontes de informação os professores utilizam para sua formação?. Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2013, vol. 19, n.2 [Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000200009&lng=es&nrm=iso, 2013a.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; TALAMONI, Jandira Líria Biscalquini ; SPAZZIANI, Maria de Lourdes ; MORALES, Angélica Góis ; MAIA, Jorge Sobral da silva ; MUNHOZ, Regina Helena ; FOSSALUZA, André Santachiara ; GONÇALVES, Carlos Eduardo ; SOUZA, Daniele ; MENDES, Carolina Borghi ; PINTO, Eliane A. ; NEVES, Juliana Pereira ; CRUZ, Lilian Giacomini ; TEIXEIRA, Lucas André ; CASSINI, Luciana Falcon ; AGUDO, Marcela de Moraes ; FESTOZO, Marina Battistetti ; FIGUEIREDO, Pâmela Buzanello ; FRANZI, Simone . **Conteúdos curriculares da educação ambiental na escola:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: VII EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea, 2013, Rio Claro (SP). Anais do VII EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea. Rio Claro: IB-Rio Claro UNESP / FFCLRP-USP / UFSCar / IB-Botucatu - UNESP, 2013. v. 1. p. 1-14, 2013b.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos, SOUZA, Danielle Cristina. **Pesquisa em Educação Ambiental e questões metodológicas**: uma discussão coletiva. Anais EPEA (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental). Grupo de discussão de questões Metodológicas em Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1 – págs. 133-143, 2014.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.) **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental.** Brasília: MEC/SECAD, 2007.

TREBITSCH, Michel. Voyages autour de La révolution. Les circulations de la pensée critique de 1956 à 1968. DREYFUS-ARMAND, Geneviève. L'espace et le temps des mouvements de contestation *in* DREYFUS-ARMAND, Geneviève; FRANK, Robert;

LEVY, Marie-Françoise; ZANCARINI-FOURNEL, Michelle. **Les années 68:** Le temps de la contestation. Editions Complexe: Paris, 2008.

TREIN, Eunive Schilling. **Educação Ambiental crítica:** crítica de que?; Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação, Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, 9 de outubro de 1998

VEIGA, A.; AMORIN, E.; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro:** o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: INEP, 2005.

WORLDWATCH INSTITUTE (WWI) **Estado do mundo 2013**: A Sustentabilidade Ainda é Possível. Salvador, BA: Uma Ed., 2013. Disponível em http://www.akatu.org.br/Content/Akatu/Arquivos/file/EstadodoMundo2013web.pdf, acesso em 27/08/2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Copyright © Disponível em https://www.passeidireto.com/arquivo/3013785/pensamento-e-linguagem-vygostky Acesso em Jan. 2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de entrevistas – Formação de educadores amientais na Bélgica (traduzida para o português)

1 - Por favor, apresente de maneira geral o currículo de formação de professores no estabelecimento onde você leciona? (S'il vous plaît, pouvez-vous présenter dans les grandes lignes le curriculum de formation d'enseignants dans l'établissement où vous enseignez/ avez enseigné ?)

2 – O currículo inclue contribuição para a formação em educação ambiental? Se sim, qual? Se não, por que? Como você a percebe? (Est-ce que le curriculum inclut une contribution pour la formation en education relative à l'environnement? Si oui, laquelle? Sinon, pour quoi pas? Comment vous la percevez?)

3 – No Brasil, os três eixos Ensino, pesquisa e Extensão são interligados nesta formação. Aqui a organização se dá de maneira sememhante? (Au Brésil, les 3 axes Enseignement, recherche et engagement social sont imbriqués dans la formation. Est-ce pareil ici ?)

4- O(a) senhor(a) já realizou atividades de ensino, pesquisa ou extensão no campo ambiental? Por favor, descreva-as fazendo uma síntese do conteúdo e proposta pedagógica (forma)? (Avez-vous déjà organisé des formations sur l'enjeu environnemental? SVP, pouvez-vous decrire synthétiquement le contenu et la proposition didactique?)

5 – Qual a importância destas atividades para a formação dos futures educadores ambientais? (Quelle est l'importance de telles activités pour la formation des futurs éducateurs environnementals?)

6- O(a) senhor(a) tem experiência no desenvolvimento de trabalhos/ projetos coletivos entre diferentes áreas no curso de biologia? Como se dá esta articulação? (Est-ce que vous connaissez quelque experience/travaux/projects colletifs interdisciplinaires dans la formation des enseignants? Comment se produit cette articulation?)

7 – O senhor (a) considera o espaço da EA suficiente no currículo? Você tem sugestões para melhorá-lo? (Considerez-vous la place de l'ErE dans le programme comme suffisante? Avez-vous des suggestions pour améliorer le programme en ce sens?)

Anexo 2 – Roteiro de entrevistas – Origens da EA brasileira no Movimento Ambientalista (traduzida para o português)

1- O(a) senhor(a) poderia, por favor, fazer uma breve exposição sobre a história do movimento ambientalista na Bélgica (e/ou outro país da Europa) (Pouvez-vous, s'il vous plait, faire une brève exposition sur l'histoire du movement environnemental en Belgique (aussi dans l'échelle européenne ou mondiale)?

2 – O senhor pode, por favor, fazer uma breve exposição sobre a história da Educação ambiental na Bélgica ? (ou França)? (Pouvez-vous, s'il vous plaît, faire une brève exposition sur l'histoire de l'Éducation relative à l'Environnement en Belgique (où n'importe quel pays il (elle) y vient)?

3 – O senhor encontra uma relação entre a história da EA com a do movimento ambientalista? Se sim, como? Se não, por que? (Est-ce que vous trouvez une liason entre cette histoire et l'histoire du mouvement ecologiste européen? Si oui, comment? Sinon, pour quoi pas?)

4 – E as relações entre o movimento ambiental e os movimentos sociais da década de 60-70? (Et les liens entre le mouvement ecologiste et les mouvements sociaux des décades de 60-70?)

5 – Já se conhece belos e diferentes trabalhos, experimentos e atividades em Educação Ambiental na escola, mas um dos priores problemas encontrados hoje (no Brasil e nos parece também na Bélgica) é institucionalizá-la. Como poderíamos avançar, de modo a inserir a EA mais efetivamente na formação (tanto de professores como na escola)? (On connait des differents et beaux travaux, experiments et activités en ErE dans l'école, mais un de plus grands problèmes qu'on fait face aujourd'hui (au Brésil et il me semble que en Belgique aussi) c'est les institutionaliser, ça veut dire, institutionaliser l'ErE dans l'école, même avec les changements d'enseignants et administration scolaires. Comment avancer pour inscrire plus effectivement l'ErE dans les instituitions educatives (formation des enseignants et école)?

Anexo 3 – Instrumento de Avaliação do Projeto Interdisciplinar – 1º semestre

Nome

Turma

Título do trabalho

Professor (es) responsável (eis):

Integrantes do grupo

AUTOAVALIAÇÃO:

PARTE 1

Enunciados	Sim	+ ou -	Não
Comprometi-me com as tarefas de produção durante todo o processo, cumprindo as tarefas atribuídas a mim pelo meu grupo.			
Preocupei-me com a qualidade do projeto e da apresentação, seguindo os critérios estabelecidos pelos professores.			
Meu trabalho pôde oferecer informações/reflexões significativas para quem o assistiu.			
Cumpri todos os prazos estabelecidos para a entrega das etapas do trabalho.			
Julgo criativas as ideias apresentadas por mim e pelo meu grupo.			
Acredito que aprendi os conteúdos que meus professores estabeleceram para ensinar nesta atividade (interdisciplinaridade, elaboração de projeto, divisão de tarefas em grupo, autoavaliação etc.)			

PARTE 2

Considerando uma pontuação de 0 a 3, qual é a nota que você atribui a seu próprio desempenho no grupo? Por quê? Aponte, nessa avaliação, os atributos que você acredita possuir e que contribuíram para o trabalho. Quais aspectos do seu desempenho que você precisa desenvolver? **Justifique de maneira clara e concisa.**

Desempenho no grupo: NOTA:_____Por que você se deu esta nota?

Quais os seus atributos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho?

Quais os aspectos do seu desempenho que você precisa desenvolver para os próximos passos do trabalho

AVALIAÇÃO EM GRUPO

Enunciados	Notas
A - Meu colega fez uma grande quantidade de sugestões.	
B - Meu colega esteve empenhado a maior parte do tempo em que trabalhamos juntos.	Fez muito bem (3)
C - Meu colega esteve aberto às minhas sugestões.	Fez mais ou menos (2)
D - O meu colega sabia o que se esperava dele.	
E - Fui capaz de completar efetivamente as minhas tarefas como resultado do trabalho com o meu colega.	Ficou baixo do esperado (1)
F - Meu colega foi pontual com as tarefas atribuídas a ele.	

NOME DOS COLEGAS	NOTA POR ITEM				
	A	B	C	D	E

Justificativa para as notas:

AVALIAÇÃO DO PROJETO E DO PROFESSOR COORDENADOR

Neste espaço é importante que vocês indiquem tanto os pontos positivos que devem ser mantidos, no projeto e na atuação do professor, como aqueles que poderiam ser melhorados, justificando. Aproveitem este espaço também para sugestões construtivas.

Anexo 4 – Pré-Projeto Interdisciplinar 2º semestre: Educação Ambiental e Cinema brasileiro

Contexto

Primeiramente parabenizamos a orientação geral relativa à Participação social e à aproximação com escola(s) do ensino básico, campo de atuação e objeto de estudo e ensino de todos nós, direta ou indiretamente.

Por outro lado, considerando a realidade local e o histórico de trabalhos do Curso de Pedagogia, a sugestão de tema "reciclagem" não seria pertinente, pois já foi tema de trabalho do projeto interdisciplinar do curso há alguns semestres. Sabemos que, como destaca o texto e o email da coordenação, trata-se de uma sugestão.

Neste sentido, buscando adequar as "Diretrizes Gerais para adequação em cada unidade considerando às características regionais", e objetivando a formação de professores conscientes da realidade local e busquem atuar teórica e praticamente para a melhoria da mesma, na reunião do colegiado definimos como temática transversal do Projeto Prático de cidadania e responsabilidade social: Educação Ambiental e Cinema brasileiro

Justificativa

De acordo com a Lei assinada pela presidente Dilma Roussef e pelo ministro da Educação, José Henrique Paim, publicado no diária oficial (ver anexo) no dia 27 de junho de 2014, que altera/acrescenta à Lei de Diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 26: § 8 "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." (NR).

O trabalho com o cinema nacional trata-se assim de uma necessidade à qual as escolas terão de se adaptar em breve, mas, além disso, é tema socialmente relevante, pois resgata e valoriza a cultura brasileira, discute a pluralidade cultural, a ética, o ambiente, dentre outras diversas temáticas próprias à sociedade brasileira e que merecem a nossa atenção como formadores de professores, além de ser orientação pertinente com o projeto prático proposto pela (...) IES em questão. O trabalho em torno da seleção e análise de filmes com objetivo pedagógico tem potencial interdisciplinar e poderá integrar professores, disciplinas e futuros professores de modo que trabalhem em parceria e colaboração com a escola (seus professores, alunos e eventualmente toda a comunidade escolar).

Metodologia

Reuniões de colegiado serão – como já vinham sendo – realizadas ao longo do semestre para discutir: as contribuições de cada disciplina, as interações disciplinares (interdisciplinaridade), problemas enfrentados na condução dos trabalhos, e socializar estratégias bem sucedidas entre os pares.

Neste semestre, de maneira inaugural (e considerando as sugestões dos futuros professores em formação), teremos representantes discentes de cada turma participando das reuniões e dos processos decisórios dos projetos.

Além disso, cada professor trabalhará a temática Educação Ambiental e Cinema brasileiro, integrando-a aos conteúdos disciplinares.

Objetivos

Neste sentido, a partir do trabalho que já vínhamos desenvolvendo na Instituição, agregando as sugestões e diretrizes propostas pelo grupo da IES e também considerando os estudos realizados pelo Grupo ACES (2003, 2004) sobre Ambientalização curricular, colocamos como horizonte a perseguir neste projeto:

Compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza;

Repensar a ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; buscando garantir espaços de reflexão e participação que possibilitem o diálogo entre docentes e de docentes com alunos, possibilitando a tomada de decisões autônomas e a implementação de mudanças e, para além disso, contribuindo com a formação política dos sujeitos envolvidos.

Coerência e reconstrução entre teoria e prática por meio da aproximação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e escola básica do no entorno da IES

Reflexão contínua entre os processos de ensino, pesquisa e extensão, em busca da constante produção de conhecimentos, produção da humanidade;

Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento; de modo a possibilitar a participação e a responsabilização dos diversos atores no processo de ensino-aprendizagem;

Considerar aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos; contribuindo para estimular qualidades e potenciais individuais e coletivos, além de refletir sobre uma determinada forma de expressão humana – o cinema;

Orientação prospectiva de cenários alternativos, que pode ser proporcionada pela reflexão e compromisso com a superação de visões de mundo, ciência, em busca de novos paradigmas que contemplem a sustentabilidade e justiça social;

Adequação metodológica, com base na coerência entre estratégias de ensino (e avaliação) e pressupostos teórico-metodológicos;

Referências

BRASIL, LEI N 13.006, de 26 de junho de 2014, (Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica).

FREITAS, D; OLIVEIRA, H.T. O; COSTA, G.G; & KLEIN, P. Diagnóstico grau de ambientalização curricular no ensino, pesquisa, extensão e gestão na Universidade Federal de São Carlos (Brasil). Docs da Red ACES, 167-190, 2004.

GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÁNCHEZ, S. (Orgs.) Ambientalización Curricular de los estudios superiores 3. Girona (Esp): Diversitas, p. 93-129, 2003.

Anexo 5 – Referências sobre cinema na educação e obras brasileiras

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2003

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 2ª Ed. Revisada. São Paulo: Moderna, 1993.

Sites com dicas interessantes já considerando as novas diretrizes para o cinema na escola.

http://porvir.org/porfazer/6-filmes-nacionais-para-trabalhar-na-sala-de-aula/20140729

http://porvir.org/porfazer/7-dicas-de-como-levar-cinema-nacional-para-escola/20140715

Tainá – A Origem (2008, Rosane Svartman) - Site oficial do filme http://taina3.com.br/noticias/?page_id=4591. Para assistir online https://www.youtube.com/watch?v=-Q2LOTe1mr0

Xingu (2011, Cao Hamburger)
https://www.youtube.com/watch?v=xA2f9D9o_A4

Pagador de promessas (1962, Anselmo Duarte)
https://www.youtube.com/watch?v=WLqFa-61tkM

Serra Pelada (existem vários documentários https://www.youtube.com/watch?v=gD8OwDEJBgI https://www.youtube.com/watch?v=6uIDkRSyWy0 e também filme de 2013 de Heitor Dhalia, não disponível na internet)

Belo Monte (2012, documentário independente)
https://www.youtube.com/watch?v=091GM9g2jGk

São Bernardo (1971, Leon Hirszman, com base na obra de Graciliano Ramos) https://www.youtube.com/watch?v=_2Uu43gZZ44

Lixo extraordinário (2010, Fernando Meirelles e Angus Aynsley) https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8

Saneamento Básico (2007, Jorge Furtado) https://www.youtube.com/watch?v=CKOsCD6BItc

Macunaíma (1970, Joaquim Pedro de Andrade) https://www.youtube.com/watch?v=ApxlxDPkTxs&index=2&list=PL1o0GfqOZRz-xwgr7a9hcmFIczi_-hevb

Central do Brasil (1998, Walter Salles) https://www.youtube.com/watch?v=NpZgPWTUrlE

A hora da estrela (1985, Suzana Amaral, baseado na obra de Clarice Linspector) https://www.youtube.com/watch?v=WA_DoAAwc2E

Tropa de Elite 2 (2010, José Padilha) https://www.youtube.com/watch?v=tZsnseSR-es

À Beira do Caminho (2012, Breno Silveira)
https://www.youtube.com/watch?v=xRi4lLbvJWg

Ilha das flores (1989, Jorge Furtado) https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg

Janela da Alma (2001, João Jardim/Walter Carvalho) https://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg

Capitães da Areia (2011, Cecília Amado, baseado na obra de Jorge Amado) https://www.youtube.com/watch?v=wyZL80cMpSM

Cidade de Deus (2002 Fernando Meirelles, Katia Lund)

Contador de histórias (2009, Luiz Villaça)

Eles não usam black tie (1981, Leon Hirszman)
https://www.youtube.com/watch?v=Uzl2K1bDRog
Indicou-se também outros links em que se poderia encontrar diversos filmes brasileiros:
http://www.filmesbrasileiros.net/filmes-brasileiros-a-z/
http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_filmes_brasileiros
http://www.cinedica.com.br/Lista-De-Filmes-Melhores-Filmes-Nacionais-217.php

Anexo 6 – Pré-Projeto Interdisciplinar EA e cinema nacional – Documento entregue às escolas parceiras

Breve histórico

O Projeto Interdisciplinar do Curso de Pedagogia da IES, em Guarujá agrega todo o curso de Pedagogia desta Instituição, suas disciplinas, professores e alunos e vem sendo esboçado e desenvolvido há aproximadamente 2,5 anos. Neste último, por meio da coordenação do projeto, viemos trabalhando junto aos docentes da casa e estudantes em reuniões periódicas, além do trabalho que cada professor desenvolve em sala de aula, com seus alunos e com a turma por ele coordenada.

O formato democrático vem, nos últimos tempos, ganhando força. No primeiro semestre de 2014, a partir de reuniões iniciais com o coletivo docente deliberou-se a realização de encontros quinzenais entre professores, "assembleias docentes"; a partir das discussões nestes encontros e também das sugestões feitas por alunos, cada turma do curso de Pedagogia pôde eleger um representante para participar das reuniões antes apenas frequentadas pelos professores.

Estas reuniões tem possibilitado um canal de comunicação mais efetivo entre toda a comunidade educativa, fomentado a participação e o envolvimento dos docentes e discentes a respeito das decisões sobre a formação dos futuros pedagogos, possibilidades de parcerias, aproximações entre os conteúdos específicos e as áreas do saber: a interdisciplinaridade colocada como meta maior do curso.

Por outro lado, em sala de aula, além do processo de ensino e aprendizagem com os conteúdos específicos das disciplinas, buscando introduzir métodos de ensino participativos, algumas turmas e professores vêm desenvolvendo pesquisas coletivas na comunidade do entorno da Faculdade, em que os futuros professores participam ativamente desde o momento de seu planejamento, execução, coleta de dados, análises, etc.

De maneira inaugural neste segundo semestre de 2014, a parceria com as escolas de Guarujá, que já era tema recorrente nas discussões, começa a se efetivar aproximando-nos da realidade local também de modo a colocar em prática a função social das Instituições de Ensino Superior.

A participação cidadã e responsabilidade social vêm sendo cada vez mais incentivada na Instituição, também em decorrência do posicionamento do seu coletivo docente, assim, alguns professores inseriram em suas aulas espaços de participação, assembleias, "institucionalizando-os" por meio da definição no cronograma da disciplina de dias e períodos de trabalho, considerando-os como momentos relevantes para o apontamento de questões bem sucedidas e aquelas que precisam ser melhoradas, um instrumento de avaliação do projeto, da atuação dos sujeitos, inclusive do professor, e da participação dos grupos, de modo a contribuir com a definição de novos horizontes para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar e, para além disso, de suas próprias formações.

Sabemos que não se trata de um processo simples, pois a grande maioria de nós foi formada por meio de práticas em que ao educador cabia o papel de transmissão e decisão sobre a formação e ao educando, a função de estudo para assimilação, ficando alheio ao processo de pensar, opinar e se responsabilizar pela sua própria formação. Neste sentido, durante o trabalho, temos nos deparado

com dificuldades relativas à própria participação, ao posicionamento dos alunos, à unidade entre “responsabilidade e liberdade”, com a qual temos buscado trabalhar. O fato de compreender estas dificuldades inclusive como produtos de uma construção histórica brasileira, nos possibilita continuar o processo entre tombos e acertos, avanços e retrocessos, diálogos e conflitos, sem perder de vista um horizonte em que, apesar dos problemas, proporcionará aos envolvidos mais experiência participativa.

Parceria com as escolas

A parceria com escolas já é discutida pelo grupo há certo tempo, dada a relevância do contato com a realidade escolar para formação de professores. Por outro lado, discutimos sobre a importância de trabalharmos junto às escolas, não apenas questões que nos parecem pertinentes, mas aquelas vinculadas à sua realidade e de seu interesse.

É neste sentido que, considerando a publicação no dia 27 de junho de 2014, da lei 13.006: § 8 "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais." (NR), que propusemos, para iniciar esta parceria o trabalho a partir da temática Educação Ambiental e Cinema brasileiro.

Considerando a nova diretriz, compreendemos que o trabalho com o cinema nacional trata-se de uma necessidade à qual as escolas terão de se adaptar em breve, mas, além disso, é tema socialmente relevante, pois resgata e valoriza a cultura brasileira, discute a pluralidade cultural, a ética, o ambiente, dentre outras diversas temáticas próprias à sociedade brasileira e que merecem a nossa atenção como profissionais da educação e que trabalham em busca de sua melhoria.

O trabalho em torno da seleção e análise de filmes com objetivo pedagógico tem potencial interdisciplinar e pode integrar professores, disciplinas e futuros professores de modo que trabalhem em parceria e colaboração com a escola, seus professores, alunos (e eventualmente toda a comunidade escolar).

Objetivos

O projeto interdisciplinar que vincula a formação de professores e escolas parceiras objetiva:

Repensar a ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; buscando garantir espaços de reflexão e participação que possibilitem o diálogo entre docentes e de docentes com alunos, possibilitando a tomada de decisões autônomas e a implementação de mudanças e, para além disso, contribuindo com a formação política dos sujeitos envolvidos.

Coerência e reconstrução entre teoria e prática por meio da aproximação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e escola básica do no entorno da IES.

Reflexão contínua entre os processos de ensino, pesquisa e extensão, em busca da constante produção de conhecimentos, produção da humanidade;

Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento; de modo a possibilitar a participação e a responsabilização dos diversos atores no processo de ensino-aprendizagem;

Considerar aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos; contribuindo para estimular qualidades e potenciais individuais e coletivos, além de refletir sobre uma determinada forma de expressão humana – o cinema;
Orientação prospectiva de cenários alternativos, que pode ser proporcionada pela reflexão e compromisso com a superação de visões de mundo, em busca de novos paradigmas que contemplem a sustentabilidade e justiça social;
Adequação metodológica, com base na coerência entre estratégias de ensino (e avaliação) e pressupostos teórico-metodológicos;

Desenvolvimento
1) Após estabelecidas as parcerias, concordamos que sondagem inicial na escola é importante para conhecer a sua realidade, professores parceiros, filmes disponíveis, projetos que estão sendo realizados, antes de propormos qualquer atividade. A sondagem será realizada por alunos acompanhados de docente responsável.
2) Reuniões de colegiado serão – como já vinham sendo – realizadas ao longo do semestre para discutir as questões pertinentes ao desenvolvimento dos trabalhos. Pretendemos realizar ao uma reunião mensal com representantes das escolas, de modo que possam também participar dos processos decisórios.
3) Trabalho piloto com propostas pedagógicas relacionadas a filmes nacionais de modo a valorizar a cultura nacional, conscientizar a respeito de questões vivenciadas na escola (escola/ Faculdade).

Referências
BRASIL, LEI N 13.006, de 26 de junho de 2014, (Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica).
GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÁNCHEZ, S. (Orgs.) Ambientalización Curricular de los estudios superiores 3. Girona (Esp): Diversitas, p. 93-129, 2003.

Anexo 7 - Instrumento de Coleta de dados socioeconômicos com alunos da Pedagogia

PESQUISA – ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1 Em qual Unidade da Federação você nasceu?

AC AL AM AP BA CE DF ES GO MA MG MS MT PA PB PE PI PR RJ RN RO RR RS SC SE SP TO Exterior

2 Qual o seu estado civil?

(A) Solteiro(a).

(B) Casado(a).

(C) Separado(a)/ divorciado(a).

(D) Viúvo(a).

(E) Outro.

3 Idade:

De 18 a 24

25 a 29

30 a 39

40 a 49

50 a 64

65 ou mais

4 Estudo, trabalho e sustento familiar

(A) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família

(B) Trabalho e recebo ajuda da família.

(C) Trabalho e me sustento.

(D) Trabalho e contribuo com o sustento da família.

(E)Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

5 Carga horária da atividade remunerada

(A) Não exerço/não exerci atividade remunerada.

(B) Trabalho/trabalhei eventualmente.

(C) Trabalho/trabalhei até 20 horas semanais.

(D) Trabalho/trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.

(E) Trabalho/trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.

6 Escolaridade dos pais

(A) Nenhuma escolaridade.

(B) Ensino fundamental: de 1a a 4a série.

(C) Ensino fundamental: de 5a a 8a série.

(D) Ensino médio

(E) Superior.

7 Principal razão para a escolha do curso?

(A) Porque quero ser professor.

(B) Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.

(C) Por influência da família

(D) Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.

(E) Eu não quero ser professor.

(F) É o único curso próximo da minha residência.

(G) Opção mais acessível entre os cursos Universitários

(H) Outros:

8 Renda mensal da família

(A) Até 3 salários mínimos.

(B) De 3 a 10 salários mínimos.

(C) De 11 a 20 salários mínimos.

(D) De 21 a 30 salários mínimos.

(E) Mais de 30 salários mínimos.

9 Expectativa profissional futura

(A) Já tenho trabalho na área e pretendo continuar nele.
(B) Trabalho em outra área, mas pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação.
(C) Vou me dedicar à atividade acadêmica e buscar um curso de pós-graduação.
(D) Vou prestar concurso para atividade em empresa pública.
(E) Pretendo trabalhar em empresa privada.
(F) Ainda não me decidi.
(H) Outros:

10 O que influenciou na sua opção de curso?
(A) Maiores oportunidades de trabalho.
(B) Relação candidatos/vaga.
(C) Já trabalho na área.
(D) Maior retorno financeiro.
(E) Prestígio social.
(F) Contribuição para a sociedade.
(G) Formação profissional de nível superior.
(H) Outros

11 Término do Ensino Médio
(A) Antes de 1990
(B) 1991 a 2000
(C) 2001 a 2005
(D) 2005 a 2010
(E) 2010 ou mais

12 Tipo de escola em que concluiu o ensino médio
(A) Todo em escola pública.
(B) Todo em escola privada (particular).
(C) A maior parte do tempo em escola pública.
(D) A maior parte do tempo em escola privada (particular).
(E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

13 Tipo de bolsa ou financiamento recebido para custeio das despesas do curso
(A) FIES
(B) Bolsa integral ou parcial (inclusive descontos em mensalidades) oferecida pela própria instituição.
(C) Bolsa integral ou parcial oferecida por entidades externas.
(D) Outro(s)
(E) Nenhum.

14 Avaliação do currículo do curso Pedagogia
(A) É bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.
(B) É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de
conhecimentos afins.
(C) É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
(D) Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
(E) Não sei dizer.
(F) Outros:
Muito obrigada!
Marina Battistetti Festozo

Anexo 8 – Documentação Disciplina "Projetos de Educação Ambiental e Cidadania" e

- Ementa e objetivos Institucionais

OBJETIVOS: Inserir a prática docente dentro de um novo pensamento em busca da sustentabilidade e da preservação do Brasil e do planeta. Desenvolver habilidades e atitudes na esfera ambiental para melhoria da qualidade de vida a partir de atividades práticas. Propiciar análises que permitam o desenvolvimento de projetos nas áreas. Evidenciar a importância do educador como agente multiplicador atuante no processo de transformação das ações ambientais de seus futuros educandos.
EMENTA: Estudo histórico da Educação Ambiental e suas relações interdisciplinares. Análise holística do meio ambiente. Apresentação e análise das políticas de Educação Ambiental. Estudo do meio enquanto componente curricular para o ensino de crianças. Reflexão de novos conceitos relativos à educação ambiental, nutrição, saúde e cidadania. Estratégias e ações para defesa do meio ambiente, educação ambiental, ética e historicidade.

-Plano da disciplina construído

...

3. Ementa:
...
4. Objetivo da Disciplina (trechos grifados que se seguem – contribuições da disciplina ao Projeto Prático Interdisciplinar)
Inserir a prática docente em um novo pensamento em busca da sustentabilidade e preservação do Brasil e planeta, por meio da compreensão da construção histórica das relações em sociedade e com a natureza (participação cidadã crítica e defesa do meio ambiente) Desenvolver habilidades e atitudes na esfera ambiental para melhoria da qualidade de vida a partir de atividades práticas, por meio da compreensão da importância de se respeitar o próprio corpo e dos outros, com seus valores pessoais e sociais, permitindo, mais especificamente o estudo da saúde e da nutrição. Compreensão do homem como parte da sociedade e da natureza Demonstrar a importância e o potencial da Educação Ambiental em conectar diferentes conhecimentos e área do saber, para compreensão de nossa realidade complexa e em constante transformação (escalas local, regional, global, universal). Propiciar análises que permitam o desenvolvimento, aplicação e avaliação de projetos. Refletir sobre as relações entre a Instituição de ensino e a comunidade de seu entorno, inclusive escolas, e o papel de projetos que as aproximem. Estudar e praticar a cidadania em sala de aula, salientando a responsabilidade social e ambiental tanto dos futuros professores quanto de seus futuros alunos. Evidenciar a importância do educador como agente multiplicador atuante no processo de

transformação das ações ambientais de seus futuros educandos.

5. Competências e Habilidades da Disciplina:

Desenvolver a capacidade de pesquisa, análise, discussão, desenvolvimento e escrita de projetos.

Desenvolver/estimular a capacidade de observação, trabalho em grupo e participação.

Capacidade de responsabilização e autonomia, tomada de decisões, a partir de reflexões sobre os direitos e deveres do cidadão (brasileiro e do mundo) e o seu relacionamento com o meio (natural, ético, social, cultural e outros)

6. Conteúdo Programático:

Organização e desenvolvimento de projetos e projetos de extensão.

Temas transversais

Interdisciplinaridade no currículo.

Educação ambiental e participação social (na escola, na comunidade).

Nutrição, saúde e cidadania.

Temáticas específicas, regionais e locais de Educação ambiental e cidadania – resultantes das pesquisas realizadas nas escolas/comunidades.

Obs: Sempre que possível relacionar conteúdos com o projeto interdisciplinar em andamento: Educação ambiental e cinema brasileiro

7. Metodologia de Ensino:

Pretende-se desenvolver a disciplina por meio de aulas teóricas e práticas, pesquisas e desenvolvimento de projetos em grupo, discussões/ debates sobre leituras e vídeos. Semanal ou quinzenalmente trabalharemos com produção textual. Momentos de participação dos estudantes – assembleias - em aula para análise crítica dos trabalhos e desenvolvimento dos projetos.

8. Critérios de Avaliação Ensino Aprendizagem:

A avaliação será contínua e a nota será composta pela soma de pontos, advindos de diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula, e de atividades de pesquisa.

Avaliação N1 – 7.0

Atividades desenvolvidas em sala de aula – 3.0

Avaliação N2 – 7.0

Trabalho Interdisciplinar – 3.0

Exame: o aluno que não estiver nas condições constantes dos artigos 4º e 5º da Portaria 01/2010 e não obtiver média final igual ou superior a 7 (sete), poderá realizar prova de Exame desde que obrigatoriamente, durante o período letivo tenha obtido freqüência mínima de 85% na disciplina e média de aproveitamento não inferior a três. Deverá contemplar obrigatoriamente toda a matéria ministrada ao longo do semestre.

9. Recursos Didáticos:

Além dos disponíveis em sala como lousa e giz, algumas aulas necessitarão de apoio multimídia como data show, vídeo cassete ou DVD, televisão e som. Textos leitura, reflexão e discussão em aula.

10. Bibliografia Básica:
BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1992. SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. PHILIPPI JR., A.; BRUNA, G. C; ROMÉRO, M. de A. **Curso de Gestão Ambiental**, SP, 1ª Ed., Manole, 2004.BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: temas transversais. MEC/SEF, 1998.
11.Bibliografia Complementar:
GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996. FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006 (1º e 2º capítulos).

Anexo 9 – Documentação Disciplina "Currículos e Programas"

- Ementa e objetivos Institucionais

OBJETIVOS: Conhecer as diferentes concepções curriculares existentes no campo educacional bem como a reflexão crítica das relações que há entre política pública, sociedade, poder e currículo, fundamentando-se na elaboração, organização e implementação de propostas curriculares tendo como princípio a construção e reconstrução dos saberes.
EMENTA: Desenvolvimento histórico das teorias do currículo no Brasil. Reflexão do currículo como instrumento pedagógico de construção e reconstrução dos saberes. Articulação das diferentes concepções e organizações curriculares, seus fundamentos teórico-práticos e as relações para a implementação de propostas curriculares baseadas nas políticas educacionais e no multiculturalismo.

- Plano da disciplina construído

...

3. Ementa:...
4. Objetivo da Disciplina (trechos grifados que se seguem – contribuições da disciplina ao Projeto Prático Interdisciplinar)
Conhecer as diferentes concepções curriculares existentes no campo educacional bem como a reflexão crítica sobre as relações que há entre política pública, sociedade, poder, currículo, fundamentando-se na elaboração, organização e implementação de propostas curriculares tendo como princípio a construção e reconstrução dos saberes. O objetivo principal desta disciplina é a de que, ao final, o aluno estará apto a: Refletir sobre o conceito de currículo considerando seus aspectos técnicos, culturais e ideológicos. Estabelecer relações entre as propostas curriculares e a melhoria da qualidade do ensino básico. Refletir sobre as possibilidades de superação da organização curricular tradicionalistas Propiciar análises que permitam a compreensão de como podem e devem se inserir projetos no currículo escolar Refletir sobre as relações entre os currículos das Instituição de Ensino Superior e da escola, em busca de estreitar laços. Estudar e praticar a participação em sala de aula, salientando a responsabilidade social tanto dos futuros professores quanto de seus futuros alunos.
5. Competências e Habilidades da Disciplina:
- Conhecer os fenômenos que envolvem a construção dos programas e currículos nas suas dimensões técnicas, político-históricas e humanísticas; - Adquirir uma postura crítica diante das várias situações que a Educação brasileira enfrenta, dentro do contexto sócio-político; - Apreender a construção de modelos curriculares. - Contribuir para construir autonomia profissional que possibilita o gosto pela pesquisa e pelo engajamento social, como instrumento de formação continuada;

- Desenvolver/estimular a capacidade de observação, trabalho em grupo e participação coletiva.
- Capacidade de responsabilização e autonomia, tomada de decisões, a partir das discussões e práticas participativas desempenhadas.

6. Conteúdo Programático:

O conceito de currículo.
As tendências da educação e as concepções curriculares.
Currículo e Conhecimento: a contribuição das teorias críticas.
A questão do currículo nacional. Os PCNs e a organização curricular.
Cultura popular e Pedagogia Crítica
O currículo como espaço de conquista social: currículo, conhecimento e cultura.
Currículo e desenvolvimento humano
Currículo e formação de professores
Obs: Sempre que possível relacionar conteúdos com o projeto interdisciplinar em andamento: Educação ambiental e cinema brasileiro

7. Metodologia de Ensino:

Aulas expositivas nas formas participativa e dialógica, debates sobre leituras e vídeos, trabalhos em grupo e individuais, pesquisas e desenvolvimento de projetos em grupo. Semanal ou quinzenalmente trabalharemos com produção textual. Momentos de participação dos estudantes – assembleias - em aula para análise crítica dos trabalhos e desenvolvimento dos projetos práticos interdisciplinares.

8. Critérios de Avaliação Ensino Aprendizagem:

A avaliação será contínua e a nota será composta pela soma de pontos, advindos de diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula, e de atividades de pesquisa.
Avaliação N1 – 7.0
Atividades desenvolvidas em sala de aula – 3.0
Avaliação N2 – 7.0
Trabalho Interdisciplinar – 3.0
Exame: o aluno que não estiver nas condições constantes dos artigos 4º e 5º da Portaria 01/2010 e não obtiver média final igual ou superior a 7 (sete), poderá realizar prova de Exame desde que obrigatoriamente, durante o período letivo tenha obtido freqüência mínima de 85% na disciplina e média de aproveitamento não inferior a três. Deverá contemplar obrigatoriamente toda a matéria ministrada ao longo do semestre.

9.Recursos Didáticos:

Recursos audio-visuais para acompanhamento de leitura, discussão e análise de textos. Exposição e debates com apoio de bibliografia indicada.

10.Bibliografia Básica:

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
ALVES, Nilda (Org). **Criar currículo no cotidiano.** São Paulo: Ed Cortez, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Didática, Currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
11.Bibliografia Complementar:
SAVIANI, N. **Saber escolar, Currículo e Didática**. Campinas: Autores Associados, 1998. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10º edição. São Paulo: Cortez. 2008. 154 p. SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autênctica, 2010. GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre o currículo (coleção). Brasília: MEC, 2008.

Anexo 10 - Instrumentos de coleta de dados – Exemplares das avaliações das disciplinas

Curso: Pedagogia matutino	Disciplina: Projetos de Educação Ambiental, Cidadania, Nutrição e Saúde
Professor (a): Marina Battistetti Festozo	Data: 23/09/14
Avaliação: (X) N1 ( ) N2 ( ) Exame	Peso: 7,0
Objetivo: Avaliar o processo de ensino-aprendizagem referente aos temas discutidos em nossas aulas, aproveitando ao mesmo tempo para motivar a reflexão e a escrita de um projeto coletivo (as questões coerentes podem ser posteriormente incluídas na elaboração do projeto interdisciplinar). A avalição não é entendida aqui só como a **reprodução** de conhecimentos – a repetição -, mas também como **a produção**, pelo diálogo entre o que aprendemos em sala de aula e a contribuição de cada um para o projeto coletivo. Ou seja, trata-se da reprodução e produção de conhecimentos, processos que definem o TRABALHO.	
Conteúdo: Discussão sobre a função social da universidade e relações com a comunidade, conceitos-chave sobre desenvolvimento de projetos, Histórico de relacionamento homem e natureza. Desenvolvimento projetos coletivos. Temáticas transversais, educação ambiental (EA) na formação de professores e a participação cidadã. Relações com projeto interdisciplinar.	
Procedimento: Avaliação dissertativa e objetiva, baseada nas discussões desempenhadas em sala de aula	
Valor das Questões: indicados em cada questão	

A partir da bagagem de conhecimentos que cada um traz consigo, construído ao longo de sua história em contato com o mundo e ambiente em que você se desenvolveu, enriquecida com os conhecimentos aprendidos em aula, responda as seguintes questões, considerando o Projeto Interdisciplinar, as discussões em assembleias e os estudos e pesquisas realizados:

1) O quê (qual) é o tema do trabalho? Qual o título você atribuiria a ele?

2) Por que realizar o projeto? (JUSTIFICATIVA)

a) Por que o projeto é socialmente relevante? Você pode utilizar aqui as discussões da aula sobre a Função Social das Instituições de Ensino Superior - ensino, pesquisa e extensão; o texto sobre o Mapeamento Ambiental da Meyer e a apresentação sobre o Histórico de relacionamento entre humanidade e natureza.

b) Por que o projeto é profissionalmente importante para um pedagogo? Você pode utilizar aqui as discussões sobre as assembleias, participação

c) Por que o projeto é importante para você, pessoalmente, enquanto cidadão? (este é um dos poucos momentos do projeto em que você pode se colocar de maneira mais pessoal, interesses, etc.)

3) Elabore uma pergunta que resuma o que se pretende pesquisar, "descobrir", entender? **(PROBLEMA DE PESQUISA)**

4) O que se pretende atingir com a pesquisa/projeto **(Para quê)**? Indique ao menos 2 objetivos e justifique **(OBJETIVOS)**

5) Como a pesquisa foi (está sendo) realizada? **METODOLOGIA** (Como se dão as decisões sobre o projeto; Quais locais e sujeitos pesquisados? Por quê?)

Outras questões objetivas (...)

AVALIAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO E INTERDISCIPLINAR E O MAPEAMENTO AMBIENTAL

(Trata-se de avaliação imprescindível para contribuirmos com possíveis melhorias para os próximos passos do projeto).

Auto-avaliação – Neste espaço é importante que você reflita sobre a sua atuação – potenciais e questões a melhorar - para elaboração do trabalho interdisciplinar, dê uma nota a cada item e justifique.

1. Contribuições ao planejamento do trabalho interdisciplinar,
2. Execução da coleta de dados;
3. Dedicação, contribuição ao trabalho em grupo, participação.

Avaliação do grupo, do professor e do projeto – Neste espaço é importante que vocês indiquem tanto os pontos positivos que devem ser mantidos pelo grupo, no trabalho e na atuação do professor, como aqueles que poderiam ser melhorados, justificando. Aproveitem este espaço também para sugestões construtivas.

Curso: Pedagogia - matutino	Disciplina: Currículos e Programas
Professor (a): Marina Battistetti Festozo	Data: 08/04/12
Avaliação: (X) N1 ( ) N2 ( ) Exame	Peso: 6,0
Objetivo: Avaliar o processo de ensino-aprendizagem referente aos temas discutidos em nossas aulas, aproveitando ao mesmo tempo motivar a reflexão e a escrita de um projeto coletivo (as questões coerentes podem, posteriormente, assim, ser incluídas na elaboração do projeto interdisciplinar). A avalição não é entendida aqui só como a **reprodução** de conhecimentos – a repetição -, mas também como **a produção**, pelo diálogo entre o que aprendemos em sala de aula e a contribuição de cada um para o projeto nesta situação, individualmente. Ou seja, reprodução e produção de conhecimentos, processos que definem o TRABALHO (ainda que neste fase, um trabalho intelectual, no plano das ideias, mas que poderá tomar forma, se materializar concretamente).	
Conteúdo: *O currículo brasileiro e as implicações de sua construção histórica; quais conteúdos são inseridos nos currículos? De que maneira? Como estes conteúdos foram definidos e selecionados? Por quem? Para quem? Reflexões sobre os currículos, teorias curriculares. Relações entre escola e sociedade como eixo estruturador do currículo. Ligações com o projeto interdisciplinar e a participação do futuro professor nas decisões referentes à sua própria formação.	
Procedimento: Avaliação dissertativa e objetiva, baseada nas discussões desempenhadas em sala de aula	
Valor das Questões: indicados em cada questão	

1) Considerando os primeiros dados coletados na pesquisa de campo e as discussões feitas, comente o que parece a você ter sido o que ficou de mais importante (o que saltou aos olhos) ou o que pareceu ser a questão que mais precisa ser entendida, buscando fazer uma análise, ou seja, relacionando os dados coletados, o que você leu e a sua bagagem anterior (note, nada mais é do que um diálogo por escrito entre você e alguns autores). Trata-se de unir:
a) o que você percebeu a partir da pesquisa de campo +
b) o que você tem de conhecimento anterior +
c) pesquisa bibliográfica, o que lemos durante as aulas.

2) Suponhamos que você seja docente de uma das escolas do bairro onde realizamos nossa pesquisa e que, junto ao coletivo docente e administrativo, tem buscado refletir sobre o seu currículo, seus limites e potenciais, apontando possíveis e importantes mudanças.
a) Discorra sobre a construção histórica dos currículos brasileiros, portanto, as prováveis limitações deste que é mais especificamente alvo do trabalho. Busque tratar a questão da maneira mais ampla possível*.
b) Quais conteúdos poderiam estar presentes no currículo escolar e que você acredita ajudariam a enfrentar os problemas identificados por meio da pesquisa? Por que você os selecionou?
c) Quais as práticas, métodos ou trajetórias o professor poderia desenvolver em busca de garantir melhor assimilação/ apropriação destes conhecimentos?
d) Pensando em projetos futuros, como a faculdade e o curso de Pedagogia poderiam colaborar com propostas de projetos com a comunidade (ou mesmo só a comunidade escolar), de modo a conscientizar e trabalhar com a população a respeito de suas próprias questões?

Questões 3 e 4 (Objetivas – relativas especificamente ao conteúdo da disciplina...)

Anexo 11 - Bertold Brecht, 5º semestre Pedagogia manhã

Em toda parte há muito para ver

O que viu, viajante?
Eu vi uma paisagem aprazível, onde havia um monte de cinza contra um céu claro, e a relva oscilava no vento. No monte se encostava uma casa, como uma mulher se encosta num homem.

O que viu, viajante?
Eu vi uma elevação, boa para abrigar canhões.

1 O que viu viajante?
A insatisfação e a indignação da comunidade em meio a tanto descaso de uma política não-participativa. Uma população que também não se sente responsável pela melhoria dessa realidade.

O que viu, viajante?
Eu vi uma casa, tão arruinada que apenas o monte a mantinha de pé; mas assim ficava o dia inteiro na sombra. Passei por ela em horas diferentes.e jamais saía da chaminé, que indicasse comida sendo cozinhada. E eu vi as pessoas que lá viviam.

O que viu, viajante?
2. Crianças de uma comunidade reunidas em uma instituição escolar, buscando sem buscar de forma inconsciente a saída de uma realidade.

O que viu, viajante?
3. Vi uma homem vestido com roupas de grife, mas nu de princípios, valores e amor.

O que viu, viajante?
Eu vi um campo ressecado de chão pedregoso. Cada talo de relva era solitário. Pedras havia na grama. Desmaiada sombra de um monte

O que viu, viajante?
4. Pessoas aprisionadas dentro de prisões sem paredes

O que viu, viajante?
5. Vimos a revolta no rosto das pessoas que lutam por uma boa vida e se veem no limite da injustiça

O que viu, viajante?
Eu vi uma rocha que erguia os ombros da grama do chão como um gigante que não se deixa vencer. E a grama firme e reta, com orgulho, no chão ressecado,E um céu indiferente.

O que viu, viajante?
6. Uma escola sem professores, uma diretora sem conhecimento do conteúdo escolar, alunos dispensados em período de aula, tentando roubar nas redondezas escolares.

O que viu, viajante?
7. Discursos que cobrem práticas alienantes.

O que viu, viajante?
Eu vi uma dobra no chão.Aqui , há milênios,devem ter ocorrido grandes movimentos da superfície da terra.O granito estava à mostra

O que viu, viajante?
8. Um povo sofrido, desigualdade social, um povo oprimido, obrigado a ficar calado, mas a vontade de viver não os deixava esmorecer, sempre com uma esperança, lutando. Vi uma sociedade cansada de sofrer.

O que viu, viajante?
9. A ausência de conhecimento adquirido pela humanidade como prática natural da sociedade

O que viu, viajante?
10. Eu vi o que vi e não gostei, não gostei de ver o que vi, mas gostei de ver!
Eu vi que tem mais gente que vê, mas que não olha só para depois poder dizer que não viu.
Eu vi o cansaço de quem não lutou e a luta de quem não se cansa.
Eu vi o que vi e não gostei. Não gostei de ver o que vi, mas… gostei de ver!

O que viu, viajante?
Nenhum banco para sentar, estava cansado

Observação: Os trechos elaborados pelos alunos estão numerados, os demais são do autor.